

**ENSEIGNANTS ET DIFFICULTÉS  
COMPORTEMENTALES : PERCEPTION  
DES SOURCES DE SOUTIEN**

---

**Master en pédagogie spécialisée – Volée 1518**

**Mémoire de Master de Rachel Tardon-Farine**

**Sous la direction de Patrick Bonvin**

**Bienne, avril 2018**

## **MERCI...**

À Patrick pour son accompagnement patient à l'égard de l'ampleur de mes questionnements,

À Laurent pour ses nombreux conseils et les commentaires formateurs apportés à mon texte,

À Gaëlle, Valérie et Matthieu pour leur relecture et assistance technique,

Aux directeurs de cercle pour l'accès au terrain de recherche,

Aux directeurs du cycle 3 pour le temps accordé,

Aux enseignants pour leur participation,

Aux belles personnes qui m'entourent pour leurs encouragements,

À mes parents, ma fille et son papa, dont le soutien précieux dépasse le contexte de ce travail.

## Table des matières

<b>RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS .....</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>6</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>8</b>
1.1. Choix de la thématique générale .....	8
1.2. Sujet spécifique et questions de départ.....	9
1.3. Grandes lignes du travail .....	10
<b>2. ÉLÉMENTS THÉORIQUES.....</b>	<b>12</b>
2.1. Le contexte .....	12
2.1.1. <i>Le mouvement international vers l'inclusion scolaire</i> .....	12
2.1.2. <i>Les impacts en Suisse et dans le Canton de Neuchâtel</i> .....	13
2.2. Problèmes de comportement : une définition écosystémique .....	15
2.3. Les enseignants face à l'inclusion scolaire.....	18
2.3.1. <i>Conséquences des défis posés par l'inclusion scolaire</i> .....	18
2.3.2. <i>Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant</i> .....	19
2.3.3. <i>Les attributions causales de l'enseignant</i> .....	21
2.4. Le soutien à l'inclusion scolaire .....	22
2.4.1. <i>Les pratiques conseillées et les modèles d'intervention possibles</i> .....	22
2.4.2. <i>L'importance du rôle de la direction scolaire</i> .....	24
2.4.3. <i>Le soutien social reçu et le soutien social perçu</i> .....	25
<b>3. PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>27</b>
3.1. Relations entre les problèmes de comportement et l'attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire.....	27
3.2. Impacts du sentiment d'efficacité personnelle et des attributions causales sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire .....	27
3.3. Les dispositifs de soutien adressés aux enseignants et aux élèves .....	29
3.4. Persistance d'attitudes négatives malgré l'offre de soutien existante .....	32
3.5. La perception du soutien : une variable explicative ? .....	32
3.6. Objectif de recherche, questions et hypothèses.....	35
3.6.1. <i>L' objectif de recherche</i> .....	35
3.6.2. <i>Les questions de recherche</i> .....	35
3.6.3. <i>Les hypothèses de recherche</i> .....	36
<b>4. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>37</b>
4.1. Fondements méthodologiques.....	37
4.2. Nature du corpus .....	37
4.2.1. <i>Échantillon</i> .....	37
4.2.3. <i>Données sociodémographiques des participants</i> .....	41
4.3. Méthodes de collecte des données.....	43
4.3.1. <i>Premier instrument : le questionnaire</i> .....	43

4.3.2.	<i>Second instrument : l'entretien semi-directif</i>	44
4.3.3.	<i>Protocole</i>	45
4.3.4.	<i>Administration du questionnaire</i>	45
4.4.	Démarche d'analyse des données	46
4.4.1.	<i>Opérationnalisation des concepts</i>	46
4.4.2.	<i>Schéma d'analyse</i>	52
<b>5.</b>	<b>RÉSULTATS ET ANALYSE</b>	<b>55</b>
5.1.	Résultats descriptifs	55
5.1.1.	<i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>	55
5.1.2.	<i>Attributions causales</i>	56
5.1.3.	<i>Soutien social perçu</i>	57
5.1.4.	<i>Soutien social reçu</i>	64
5.2.	Analyses inférentielles : liens entre les dimensions	66
5.2.1.	<i>Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et soutien social perçu</i>	66
5.2.2.	<i>Liens entre attributions causales et soutien social perçu</i>	67
5.2.3.	<i>Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales</i>	68
5.2.4.	<i>Liens entre niveau de formation des enseignants et soutien social perçu</i>	69
5.2.5.	<i>Liens entre soutien social reçu et modèles de développement inclusif</i>	71
5.2.6.	<i>Liens entre soutien social reçu et soutien social perçu</i>	79
<b>6.</b>	<b>DISCUSSION</b>	<b>82</b>
6.1.	Synthèse des résultats	82
6.2.	Discussion en rapport avec les questions et hypothèses de recherche	83
6.2.1.	<i>Première hypothèse</i>	83
6.2.2.	<i>Deuxième hypothèse</i>	87
6.2.3.	<i>Troisième hypothèse</i>	89
6.2.4.	<i>Retour à l'objectif de recherche</i>	91
6.3.	Limites du travail	91
<b>7.</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>93</b>
7.1.	Autoévaluation critique de la démarche	93
7.2.	Apports envers ma pratique professionnelle	94
7.3.	Perspectives de recherches ultérieures dans la continuité du travail	96
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>98</b>
	<b>ANNEXE 1. Questionnaire pour les enseignants du cycle 3</b>	<b>109</b>
	<b>ANNEXE 2. Grille d'entretien semi-directif</b>	<b>114</b>
	<b>ANNEXE 3. Invitation à participer au questionnaire</b>	<b>116</b>
	<b>ANNEXE 4. Opérationnalisation du 2<sup>ème</sup> modèle théorique</b>	<b>117</b>
	<b>ANNEXE 5. Conventions de transcription</b>	<b>119</b>

## RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Etudiante en pédagogie spécialisée, je me suis d'abord intéressée aux modèles d'intervention susceptibles de favoriser les apprentissages et la participation de tous les élèves. Or, comme les problèmes de comportement sont considérés comme un obstacle par les enseignants qui estiment manquer de soutien et de formation, j'ai ensuite travaillé sur les variables impliquées dans leur perception des ressources destinées à soutenir les élèves en difficulté et l'évolution de leurs propres pratiques. Mon attention s'est portée sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs attributions causales. En plus de l'hypothèse qu'ils agissent sur le soutien perçu, c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à percevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer satisfaction, l'influence du soutien reçu est également évaluée. L'enquête implique trois cercles scolaires du canton de Neuchâtel, où les enseignants du cycle 3 ont été invités à participer à un questionnaire et les directions adjointes à un entretien. Les résultats permettent de saisir l'impact de l'organisation du soutien et des croyances des enseignants sur leurs perceptions. La discussion met en exergue une variable particulièrement déterminante et propose des profils de développement inclusif, qui suggèrent comment accroître le potentiel de chacun des établissements.

### Mots-clés :

- Problèmes de comportement
- Sentiment d'efficacité personnelle
- Attributions causales
- Soutien social perçu et reçu
- Développement inclusif d'une école

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les différentes formes de scolarisation (CSPS, 2017).....	15
Figure 2. Adaptation au milieu scolaire du modèle d'analyse psychodéveloppemental de Cummings, Davies et Campbell (2000) par Massé, Desbiens et Lanaris (2014) .....	17
Figure 3. Interventions à trois niveaux selon les modèles Réponse à l'intervention et Soutien au comportement positif (adapté de Bissonnette & Richard, 2013 ; Doucet, Gaudreau & Côté, 2016, p.44).....	23
Figure 4. Variables influençant les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire (adapté de Benoit, 2016, p.88).....	30
Figure 5. Emergence des problèmes de comportement selon les variables inhérentes à l'enseignant et à l'offre de soutien (adapté de Hasting, 2005, p.209).....	34
Figure 6A. Formes de participation au questionnaire (par cercle) .....	39
Figure 6B. Taux de participation au questionnaire (par cercle) .....	40
Figure 7. Sexe des participants (échantillon total).....	41
Figure 8. Expérience d'enseignement des participants (échantillon total) .....	41
Figure 9A. Niveau de formation des participants (échantillon total).....	42
Figure 9B. Niveau de formation des participants (par cercle).....	42
Figure 10. Sentiment d'efficacité personnelle par dimension (par cercle) .....	56
Figure 11. Attributions causales par indicateur (échantillon total).....	57
Figure 12A. Soutien social perçu lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) par dimension et par indicateur (échantillon total).....	58
Figure 12B. Soutien social perçu lors de problèmes de comportement (PC) par dimension et par indicateur (échantillon total) .....	58
Figure 13A. Perception de disponibilité des ressources lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) (par cercle) .....	62
Figure 13B. Degré de satisfaction envers les ressources lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) (par cercle) .....	62
Figure 13C. Perception de disponibilité des ressources lors de problèmes de comportement (PC) (par cercle).....	63
Figure 13D. Degré de satisfaction envers les ressources lors de problèmes de comportement (PC) (par cercle).....	63
Figure 14. Liens entre niveau de formation des enseignants et soutien social perçu (échantillon total) .....	70
Figure 15A. Développement potentiel selon les modèles RAI et SCP (cercle A) .....	75
Figure 15B. Développement potentiel selon les modèles RAI et SCP (cercle B) .....	76
Figure 15C. Développement potentiel selon les modèles RAI et SCP (cercle C).....	76
Figure 16A. Développement potentiel selon Booth et Ainscow (2002) (cercle A) .....	78
Figure 16B. Développement potentiel selon Booth et Ainscow (2002) (cercle B) .....	78
Figure 16C. Développement potentiel selon Booth et Ainscow (2002) (cercle C).....	79
Figure 17. Moyennes du soutien social perçu (par cercle) .....	80

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Opérationnalisation du sentiment d'efficacité personnelle .....	47
Tableau 2. Opérationnalisation des attributions causales .....	47
Tableau 3. Opérationnalisation du soutien social perçu .....	49
Tableau 4. Opérationnalisation du soutien social reçu .....	50
Tableau 5A. Opérationnalisation du 1 <sup>er</sup> modèle théorique retenu dans ce travail .....	51
Tableau 5B. Opérationnalisation du 2 <sup>ème</sup> modèle théorique retenu dans ce travail .....	51
Tableau 6. Opérationnalisation des données sociodémographiques des enseignants.....	52
Tableau 7. Sentiment d'efficacité personnelle, statistiques descriptives .....	55
Tableau 8. Soutien social perçu, résultats de l'ANOVA et des contrastes (par cercle) .....	60
Tableau 9A. Lors de problèmes d' <u>apprentissage</u> , ressources directes pour les élèves (él.) ou pour les enseignants (ens.) .....	65
Tableau 9B. Lors de problèmes de <u>comportement</u> , ressources directes pour les élèves (él.) ou pour les enseignants (ens.) .....	66
Tableau 10. Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et soutien social perçu .....	67
Tableau 11. Liens entre attributions causales et soutien social perçu .....	68
Tableau 12. Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales.....	69
Tableau 13. Liens entre niveau de formation des enseignants et soutien social perçu.....	70
Tableau 14A. Cercle A : comparaison entre le soutien social reçu extrait du verbatim et le premier modèle théorique de référence (interventions à trois niveaux RAI et SCP) .....	72
Tableau 14B. Cercle B : comparaison entre le soutien social reçu extrait du verbatim et le premier modèle théorique de référence (interventions à trois niveaux RAI et SCP) .....	72
Tableau 14C. Cercle C : comparaison entre le soutien social reçu extrait du verbatim et le premier modèle théorique de référence (interventions à trois niveaux RAI et SCP) .....	73
Tableau 15A. Similitudes entre le soutien social reçu et le modèle RAI (points par cercle).....	74
Tableau 15B. Similitudes entre le soutien social reçu et le modèle SCP (points par cercle).....	74
Tableau 15C. Connaissance, mobilisation et appréciation des ressources liées aux trois niveaux d'intervention (attribution de points par cercle) .....	75
Tableau 16. Similitudes entre le soutien social reçu et les indicateurs issus de Booth et Ainscow (2002) (points par cercle) .....	77
Tableau 17. Comparaison entre le soutien social reçu et perçu .....	81

# 1. INTRODUCTION

## 1.1. Choix de la thématique générale

Lors de mes études en pédagogie spécialisée, ma curiosité s'est très vite portée sur la manière dont le soutien en milieu scolaire ordinaire pouvait être conçu et dispensé de sorte qu'il favorise l'intégration. Occuper un poste de soutien pédagogique en 8<sup>ème</sup> année dans un établissement neuchâtelois m'a permis de ressentir les difficultés perçues aussi bien par les élèves que par les enseignants. Mes lectures sur les formes d'intervention encourageant la collaboration entre enseignants, notamment ordinaires et spécialisés, m'ont suggéré quelques idées. Cependant, lorsque j'ai cherché à les mettre en pratique dans mon contexte professionnel, les réactions d'homéostasie m'ont souvent découragée. Je les ai d'abord interprétées comme des désapprobations liées à des attitudes négatives envers l'intégration, ensuite j'ai suspecté des causes plus profondes. Je me suis alors interrogée sur les obstacles envers la prise en compte de la diversité du public scolaire et les ressources à valoriser de sorte que l'inclusion puisse être considérée comme une visée réaliste.

Pour commencer, j'ai observé mon environnement. L'évolution que connaît l'école neuchâteloise amène le corps enseignant à adopter des pratiques pédagogiques répondant aux besoins d'une population scolaire d'une hétérogénéité accrue, souvent perçue comme une source de complexité. J'ai constaté que les réformes étaient mal comprises des enseignants, qui se sentent insuffisamment accompagnés et entendus. L'idée n'est pas de porter un jugement sur les orientations prises ni sur les attitudes des enseignants. Par contre, un parallèle peut être dressé entre la mise en œuvre des réformes et les études destinées à établir les « pratiques efficaces », qui justement « [peuvent] et [doivent] » correspondre aux « besoins des utilisateurs (Fleischman, 2009) afin de rendre possible [...] le développement des compétences des établissements et de leurs acteurs à tenir compte des besoins d'une population d'élèves par essence diverse » (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese & Doudin, 2013, p. 6).

J'ai ainsi réalisé l'importance d'être attentive à ces besoins, dont celui d'être soutenu vis-à-vis de la présence en classe d'élèves posant des difficultés comportementales, considérées par mes collègues comme une source de stress conséquente. La récente opportunité qui m'a été



proposée, à savoir une création de poste visant la promotion de comportements positifs dans les classes du cycle 3 de mon établissement scolaire, m'a en outre permis de poursuivre la réflexion et d'accumuler les expériences. En parallèle à mon activité professionnelle, j'ai orienté mon travail de Master sur l'adéquation des modèles d'intervention adressés aux élèves mais aussi aux enseignants, en m'intéressant particulièrement aux croyances et aux perceptions de ces derniers.

## 1.2. Sujet spécifique et questions de départ

La réalité dans laquelle s'ancre la thématique que j'ai choisie est celle du contexte scolaire neuchâtelois à visée intégrative. La rénovation du cycle 3, les trois dernières années de la scolarité obligatoire, implique la suppression des trois filières habituelles au profit de l'introduction progressive de deux niveaux dans certaines disciplines. Les enseignants sont par conséquent amenés à pratiquer un enseignement capable de soutenir les apprentissages et la participation d'un public scolaire d'une hétérogénéité accrue. La nécessité apparaît alors pour les directions scolaires de repenser les formes de soutien, adressées aux élèves et aux enseignants. Le poste récent que j'occupe en est un exemple. Les études affirment en effet l'importance pour les enseignants de développer leurs pratiques, car mettre les difficultés sur le compte des limitations des élèves uniquement ne tiendrait pas compte de la perspective écosystémique des problèmes survenant en milieu scolaire (Bonvin, 2016 ; Booth & Ainscow, 2002 ; Curonici, Joliat & McCulloch, 2006 ; Mavropoulou & Padeliadu, 2002).

Or, vis-à-vis des problèmes de comportement vécus comme une source de stress et considérés comme un obstacle majeur au maintien d'attitudes positives envers l'intégration, l'enjeu est d'apporter aux enseignants un soutien adéquat, de sorte qu'ils puissent assumer « leurs domaines essentiels d'activité et de compétence, soit la gestion de classe et l'enseignement » (Bonvin, 2016, p.120). Un soutien social perçu comme suffisant, qui les préserve de toute forme d'épuisement professionnel, est en effet décrit comme une condition non négociable envers la réussite que représente le défi de l'intégration scolaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; Benoit, 2016 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Autrement dit, il est question des habiletés des enseignants à percevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer des bénéfices. A cet égard, les croyances d'efficacité personnelle et celles à propos du phénomène de problèmes de comportement sont mentionnées comme des variables significatives (Cothran, Kulinna & Garrahy, 2009 ; Gaudreau & Nadeau, 2015). Elles peuvent

être développées par le biais de modèles d'intervention adressés aux enseignants, de manière directe ou indirecte. De plus, pour permettre l'inclusion de tous les élèves, qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage, comportementales, ou les deux simultanément puisqu'elles sont connues pour être souvent associées, la littérature scientifique avance de nombreuses recommandations. Elles concernent la mise en œuvre de mesures préventives ou plus spécifiques, applicables à l'échelle de la classe comme de l'établissement. A priori les solutions existent, pour permettre aux enseignants de faire face aux comportements problématiques et de soutenir leurs élèves de sorte qu'ils puissent poursuivre une scolarité en milieu ordinaire. Or, l'articulation entre théorie et pratique est complexe et semble dépendre de différentes variables.

Je formule ainsi les questions de départ qui guident la suite du travail :

Quelles ressources permettent de soutenir les enseignants neuchâtelois du cycle 3 vis-à-vis des difficultés scolaires de manière générale et comportementales de manière plus spécifique ? Considérant la volonté politique de rendre les établissements de formation régulière plus inclusifs, perçoivent-ils un soutien suffisant ? Par ailleurs, quels sont les facteurs qui influencent leur perception de soutien ?

### **1.3. Grandes lignes du travail**

Après le présent chapitre 1 qui introduit la thématique générale, le sujet plus spécifique et les questions de départ, le chapitre 2 présente les éléments théoriques retenus en vue de la réalisation de la recherche. À la description du contexte succède celle du phénomène de problèmes de comportement selon l'approche écosystémique utilisée dans ce travail. Les variables inhérentes à l'enseignant sont exposées, pour présenter ensuite celles liées à l'offre de soutien.

Dans le chapitre 3, la problématique est développée en soulignant l'impact, sur l'attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire, des difficultés comportementales, de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leurs attributions causales. L'enjeu des dispositifs de soutien adressés aux enseignants et aux élèves ainsi que la persistance d'attitudes négatives malgré l'offre de soutien existante sont mentionnés. Les perceptions des enseignants à l'égard des ressources sont en outre posées comme une variable susceptible d'expliquer leurs attitudes.

Finalement, l'objectif de recherche concernant le développement du potentiel inclusif d'un établissement scolaire est formulé, tout comme les questions de recherche et les hypothèses.

Le chapitre 4 relatif à la méthodologie fait part des choix opérés pour répondre à l'objectif de recherche. Après les fondements fournissant des indications sur l'enquête menée, le corpus de recherche et les méthodes de collecte de données sont décrites. La démarche d'analyse des données explique enfin l'opérationnalisation des concepts et le schéma d'analyse.

Le chapitre 5 est consacré aux résultats qu'expose l'analyse, descriptive dans un premier temps, inférentielle dans un second temps. Les liens entre les variables indépendantes, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle, les attributions causales, le soutien social reçu, le niveau de formation des enseignants, et la variable dépendante qui est le soutien social perçu sont établis.

Le chapitre 6, après une synthèse des résultats, se propose de discuter les hypothèses à la lumière des résultats qui apportent des réponses aux questions de recherche, pour finalement revenir à l'objectif de ce travail. Le soutien social reçu, mesuré à l'aide des modèles d'intervention pédagogique et comportemental à trois niveaux RAI et SCP d'une part, de l'approche d'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) d'autre part, est identifié comme la variable la plus déterminante sur le phénomène du soutien social perçu. Les limites du travail sont en outre relevées.

Le chapitre 7 permet de conclure en proposant une autoévaluation critique de la démarche, en relevant les apports envers ma pratique professionnelle et en exposant les perspectives de recherches ultérieures. Les pistes envisagées dans ces deux dernières sections évoquent les possibles retombées pratiques issues des connaissances que j'ai acquises lors de la réalisation de ce travail ou, plus largement, que j'ai découvertes au fil de mes explorations documentaires.

## 2. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

### 2.1. Le contexte

Le questionnement de départ est indissociable du contexte scolaire neuchâtelois, qui a évolué dans la prolongation des injonctions internationales puis des diverses législations nationales. Le mouvement vers l'inclusion scolaire a effectivement amené la Suisse à se redéfinir sur le plan des textes légaux et de son organisation scolaire, comme les sections suivantes le décrivent de manière succincte.

#### *2.1.1. Le mouvement international vers l'inclusion scolaire*

Aux diverses déclarations et conventions des droits de l'enfant de la Société des Nations (SDN, 1924) puis de l'Organisation des Nations Unies (ONU, 1959, 1989) succèdent des déclarations ou programmes relatifs aux droits des personnes handicapées (ONU, 1971, 1975, 1982). La reconnaissance recherchée ne concerne certes qu'une population spécifique mais revendique l'intégration scolaire et semble dessiner les « contours d'une école inclusive » (Ramel & Vienneau, 2016, p.29).

Après 1990, où l'UNESCO revendique une éducation de base pour tous, puis 1993 où l'ONU préconise l'égalité des chances en éducation pour les personnes handicapées, c'est en 1994 qu'est proclamée la « déclaration internationale la plus ambitieuse en matière d'inclusion scolaire pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux » (Ramel & Vienneau, 2016, p.31). Il s'agit de la *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, qui leur reconnaît le droit d'être scolarisés comme tous les autres enfants, dans des écoles dont la « création représente un pas en avant décisif, en ce qu'elles contribuent à changer les attitudes discriminatoires, et à créer des communautés accueillantes et des sociétés intégratrices » (UNESCO, 1994, p.6). Les représentants de 92 gouvernements et organisations non gouvernementales énoncent la légitimité de l'éducation inclusive, car « depuis trop longtemps, les problèmes des personnes handicapées sont aggravés par une société débilite, qui met l'accent sur leurs handicaps plutôt que sur leur potentiel » (UNESCO, 1994, p.7). Les revendications ciblent tantôt les besoins éducatifs spéciaux exclusivement, tantôt tous les enfants.

D'autres « injonctions internationales » (UNESCO, 2000, 2001, 2005, 2009; ONU, 2006) incitent les pays occidentaux à se responsabiliser envers « l'établissement de systèmes scolaires plus inclusifs » (Ramel & Vienneau, 2016, p.34). Ainsi, les *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « L'Éducation pour tous »* (UNESCO, 2005) rappellent que l'inclusion implique « une attention particulière [...] aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire » (p.16). En outre, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif* (ONU, 2006) fait remarquer l'évolution du terme handicap, qui « résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et des barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société » (Préambule, cité par Ramel & Vienneau, p.34).

### 2.1.2. Les impacts en Suisse et dans le Canton de Neuchâtel

La législation helvétique suit ces injonctions internationales. En 2002 est adoptée la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Puis, en 2007, la CDIP encourage l'école obligatoire à se doter de solutions intégratives plutôt que séparatives. Ensuite, en 2008, La *Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)* rend les cantons responsables de la scolarisation des enfants et des jeunes qui bénéficient de mesures de pédagogie spécialisée.

Dans le Canton de Neuchâtel, le concordat HarmoS, entré en vigueur en 2009, ainsi que la ratification, en 2013, de l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée de la CDIP* (2007) conduisent les autorités à prendre diverses mesures. L'*Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers* en est une (République et Canton de Neuchâtel, 2014). Initiée en août 2015, la rénovation du cycle 3 de la scolarité obligatoire qui arrive à son terme en 2018 en est une autre (République et Canton de Neuchâtel, 2017). Une conséquence est la disparition des filières, au profit de classes plus hétérogènes, avec des niveaux introduits progressivement (niveaux 1 ou 2, dans deux disciplines en 9<sup>ème</sup> année puis dans cinq disciplines en 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> années). Au vu de la nécessité de compléter la *Loi sur l'organisation scolaire (LOS)* datant de 1984, le Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel adopte en 2017 le *Règlement transitoire d'exécution de la loi fédérale concernant l'adoption et la modification d'actes dans le cadre*

de la RPT en matière de formation scolaire spéciale (REFOSCOS). Il y est arrêté que l'office de l'enseignement spécialisé gère l'octroi des mesures renforcées aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou comportementales et répond aux demandes de scolarisation en école spécialisée.

À l'échelle des sept cercles scolaires neuchâtelois, les directions poursuivent leur réflexion quant aux mesures susceptibles de favoriser l'intégration de tous les élèves. Comme le soulignent Benoit et Angelucci (2016), « les nouvelles formes de prestation de l'enseignement spécialisé impliquent notamment une augmentation des pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés » (p.48).

Notons que ce sont tantôt les termes « intégration » et « inclusion » que les déclarations internationales et autres textes légaux susmentionnés utilisent. Or, l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007) ne parle pas d'« inclusion ». C'est en effet d'« intégration » dont il est question en Suisse, où la situation « illustre [...] qu'une représentation de l'intégration scolaire encore très ancrée dans la défense d'une catégorie d'élèves peut faire oublier la nécessité de prendre en compte les besoins de l'ensemble des enfants » (Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016, p.49). Or, l'inclusion scolaire ne se préoccupe pas seulement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers mais de tous les individus, qui sont « comme tous les autres, comme certains autres, et comme personne d'autre » (Ducette, Sewell & Poliner Shapiro, 1996, traduction libre, cités par Prud'homme *et al.*, 2016, p.126). Beauregard et Trépanier (2010) proposent un continuum qui aligne trois approches de l'intégration scolaire, de la plus ségrégative (*mainstreaming*) à la plus inclusive (*inclusion totale*) en passant par l'approche modérée (*inclusion ou inclusion partielle*). Au vu de son fonctionnement scolaire, la Suisse se situe vraisemblablement encore dans une approche *mainstreaming*, où « on reconnaît les mêmes droits à la personne handicapée ou en difficulté qu'aux autres membres de la société » et où les « services mis en place permettent de [les] respecter » (Beauregard & Trépanier, p.39). Finalement, « l'intégration des personnes différentes ou en situation de handicap est souvent considérée comme un premier pas indispensable vers leur inclusion », comme l'expose la figure 1 (CSPS, 2017).

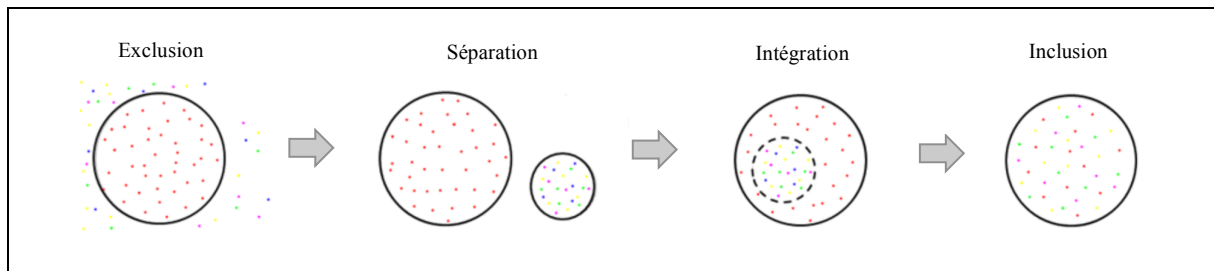


Figure 1. Les différentes formes de socialisation (CSPS, 2017)

## 2.2. Problèmes de comportement : une définition écosystémique

Le questionnement de ce travail repose sur le phénomène de problèmes de comportement, défini dans une approche issue du modèle théorique social. Bien que cette section mentionne la différence entre difficultés et troubles, l'objectif de recherche ne nécessite pas la distinction des deux échelons de gravité. En effet, le point de vue qui est ici considéré est celui de l'enseignant confronté à ce qu'il perçoit comme un problème, dès le moment où le comportement le met au défi vis-à-vis de son enseignement ou est susceptible de nuire aux apprentissages de ses élèves (Gaudreau & Nadeau, 2015).

Une première lecture, systémique, est proposée par Cironi *et al.* (2006) qui décrivent les troubles du comportement comme « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève » et peuvent être interprétés « en se centrant prioritairement sur l'individu qui les manifeste, [...] sur le système familial d'appartenance, [...] sur le contexte social, mais aussi en les mettant explicitement en relation avec le contexte dans lequel ils apparaissent » (p.151). Les auteures relèvent les similitudes entre les difficultés d'apprentissage et celles comportementales, en invitant à « considérer l'échec dans les apprentissages [...] comme une forme particulière de trouble du comportement, dans la mesure où cet échec constitue un écart par rapport à l'attente et à la prescription de réussite que l'école impose ». Or, l'écart à la norme que représente le « comportement de l'élève dans ses interactions avec le contexte », lorsqu'il s'éloigne des attentes, est perçu comme bien plus problématique que les difficultés d'apprentissage (p.153).

Une seconde lecture, psychodéveloppementale, est proposée dans l'ouvrage dirigé par Massé, Desbiens et Lanaris (2014). Les auteures s'inspirent du modèle d'analyse de Cummings, Davies et Campbell (2000) pour expliquer comment, en milieu scolaire, le fonctionnement

adaptatif de l'individu peut mener à un comportement problématique (figure 2). En effet, exposé à des influences internes et externes (divers facteurs, en vert dans la figure), l'élève élabore un « compromis entre [ses] besoins personnels [...] et ses besoins d'adaptation » (stresseurs, besoins et fonctionnement adaptatif, en orange dans la figure) puis se traduit par « des paroles, des gestes et des attitudes que peuvent observer l'enseignant » (p.4) (comportements observables, en bleu dans la figure). Les « simples difficultés » se distinguent des « réels troubles du comportement », les premières étant des « manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte donné » et les seconds des « comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (déficit d'attention, hyperactivité, intolérance à la frustration, actes d'agression, opposition, provocation, etc.) que sur le plan intériorisé (manifestations d'anxiété, dépression, comportement de retrait, etc.) » (p.2). Si les difficultés peuvent être résolues avec « des interventions axées sur l'environnement », les troubles nécessitent par contre une « approche psychodéveloppementale » car l'individu « présente des dysfonctions dans plusieurs secteurs de sa vie » (p.2). Sa trajectoire développementale (flèche rouge de la figure) « dépend d'une multiplicité de causes et d'influences qui [l']affecte », représentant des facteurs de risque ou de protection envers le trouble, selon qu'ils les attisent ou les tempèrent (p.2).

Ces deux lectures, systémique et psychodéveloppementale, peuvent en outre être corroborées par la vision d'Ebersold (2012), formulée en ces termes :

Mettre le devenir de l'élève au centre du processus éducatif permet d'échapper à la vision défectologique et d'appréhender le besoin, non plus comme une caractéristique inhérente à l'intéressé, mais comme la résultante d'un processus interactif complexe où s'articule l'interdépendance des besoins des uns et des autres dans un contexte environnemental. (p.55)

A propos de *besoin*, Booth et Ainscow (2002) proposent la notion d'obstacle aux apprentissages et à la participation, qui tient compte des « autres sources de difficultés que l'on peut retrouver dans les relations, les cultures, les programmes d'étude, les approches d'enseignement et d'apprentissage, l'organisation et les politiques de l'école » (p.5). Beauregard et Trépanier (2010) soutiennent également que « la capacité de l'élève peut être compromise par les manques ou les inadaptations du système éducatif » (p. 40).



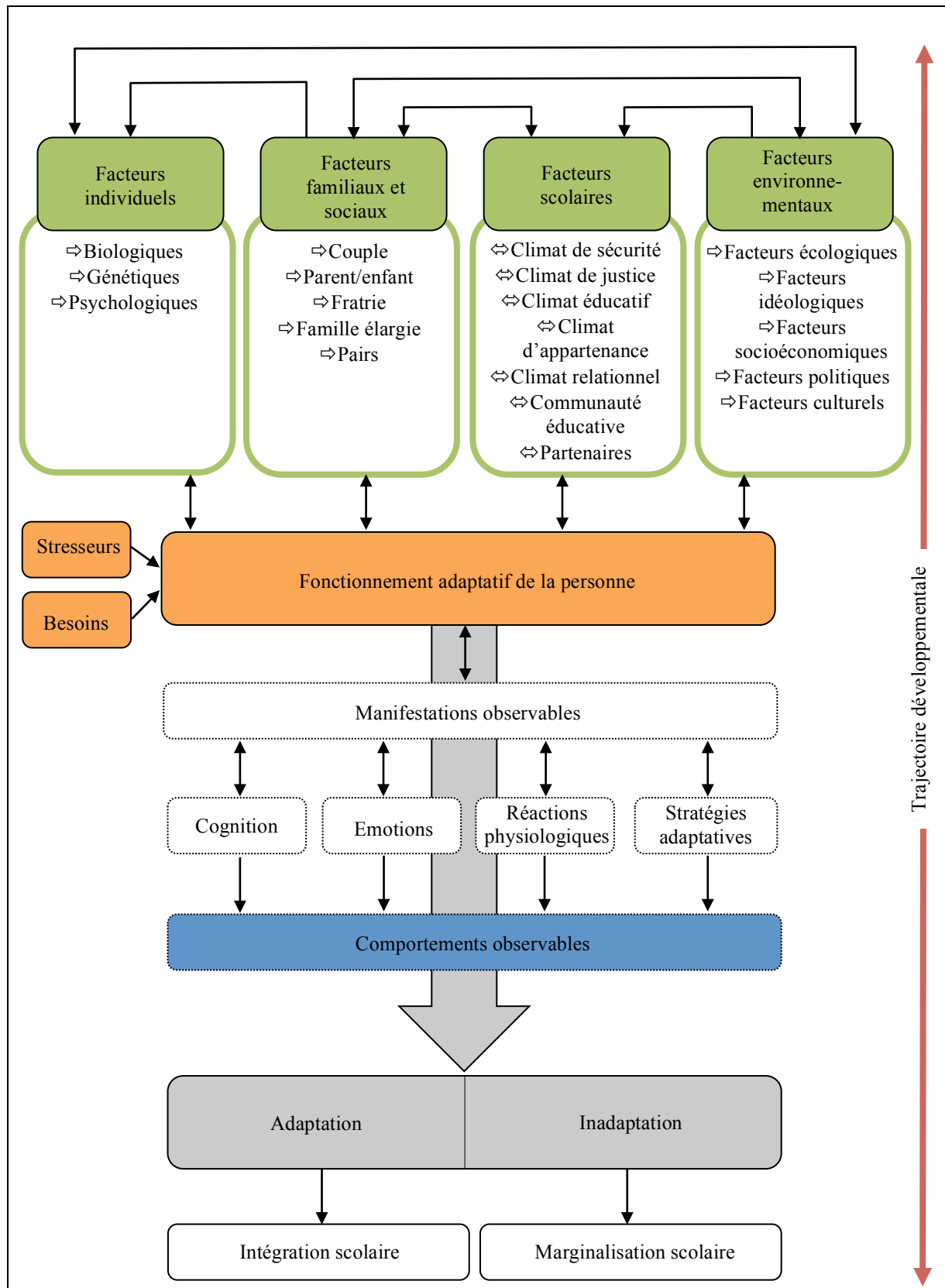


Figure 2. Adaptation au milieu scolaire du modèle d'analyse psychodéveloppemental de Cummings, Davies et Campbell (2000) par Massé, Desbiens et Lanaris (2014), p.3

Ainsi, la perspective retenue dans ce travail est l'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), issue du modèle théorique dit social où la problématique, non individuelle, naît de l'interaction de divers facteurs. Le modèle du développement humain - processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougereyrollas (2010) - soutient également cette vision, puisqu'il prend en compte l'ensemble des facteurs, personnels et environnementaux, mais aussi de protection ou de risque, dans les interactions qui débouchent sur des situations allant d'une participation sociale adéquate à une autre qui le serait moins (handicap). Transposé au contexte scolaire, ce modèle explicite dans quelle mesure le problème de comportement perçu est un phénomène fortement contextuel. A contrario, « la vision individuelle de l'origine des difficultés », issue du modèle théorique médical, éloigne l'enseignant « de ses deux domaines essentiels d'activité et de compétence, soit la gestion de classe et l'enseignement » (Bonvin, 2016, p. 120). Dans de telles circonstances, ce dernier est réduit à être « chargé d'identifier les traces de déviations chez les enfants [...] afin de leur assurer une prise en charge adaptée » (ibid.).

### **2.3. Les enseignants face à l'inclusion scolaire**

#### *2.3.1. Conséquences des défis posés par l'inclusion scolaire*

Quotidiennement confrontés aux difficultés de la mise en œuvre de l'inclusion, certains enseignants développent des attitudes négatives envers la présence dans leurs classes d'élèves présentant des besoins particuliers, et davantage encore de ceux posant des problèmes de comportement (Benoit, 2016 ; Massé, Nadeau, Gaudreau, Verret & Couture, 2017). En effet, « les élèves avec des difficultés sociales et de communication ou des difficultés d'apprentissage sont mieux perçus [...] comme devant être scolarisés en classe ordinaire que les élèves présentant [...] un trouble du comportement » (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2014, p.9). À cet égard, ils estiment notamment que leur formation est insuffisante (Bonvin & Gaudreau, 2015 ; Gaudreau & Frenette, 2014 ; Massé *et al.*, 2015 ; voir aussi Blaya & Beaumont, 2007, cités par Gaudreau & Frenette, 2014, p.205). Comme le souligne Bélanger (2015), « plus la formation des enseignants du secondaire est axée sur la matière, plus leurs attitudes [envers l'inclusion] sont négatives (Ellins & Porter, 2005) », davantage encore lorsqu'il s'agit d'inclure des élèves présentant des troubles du comportement (p.140). Non seulement ils craignent ne pas être capables de « répondre aux besoins de toute la classe », mais encore que « l'inclusion n'affecte l'environnement de la classe, l'enseignement

et la qualité des apprentissages (Van Reusen, Shoho & Barker, 2001) » (Bélanger, p.141). Ils expliquent ne pas y avoir été formés, manquer de soutien et de temps (voir Ellins & Porter, 2005 ; Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006 ; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001, cités par Bélanger, p.141).

Le stress généré par les difficultés comportementales risque ainsi de mener les enseignants à l'épuisement professionnel. En outre, leurs attitudes négatives compromettent la réussite en école ordinaire des élèves dits difficiles. Non seulement afin de préserver le corps enseignant, mais aussi pour éviter l'échec scolaire et des orientations potentiellement injustifiées vers les filières spécialisées, il importe de soutenir le corps enseignant (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012, 2015; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013 ; Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009 ; Ramel & Benoit, 2011).

### *2.3.2. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant*

Le concept dont Bandura (1977, 1986, 2007) est à l'origine peut être présenté en ces termes :

Les croyances d'efficacité personnelle teintent la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions, l'évaluation de nos actes avant d'agir ou d'abandonner, notre vulnérabilité au stress et à la dépression, nos engagements et la nature de nos choix de vie. (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012, p.84)

Ces croyances peuvent être fondées ou non ; c'est le jugement de la personne quant à la portée possible de ses performances qui détermine ce sentiment. Comme le souligne Bandura (2007), « le niveau de motivation des individus, les états émotionnels et les comportements des individus dépendent plus de ce qu'ils croient que de ce qui est objectivement vrai » (p.11). Ainsi, un individu pourtant très compétent est susceptible d'échouer à une tâche spécifique « si son sentiment d'efficacité personnelle est faible et interfère sur sa capacité de poser les bons gestes pour parvenir à ses buts, et ce, particulièrement dans des circonstances difficiles (Bandura, 2003) » (Gaudreau *et al.*, 2012, p.85). Les sources d'efficacité personnelle qui alimentent ces croyances sont les expériences de maîtrise, la persuasion verbale, les expériences vicariantes ainsi que les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007).

Ashton et Webb (1982), qui ont appliqué le concept aux enseignants, distinguent deux dimensions : le sentiment d'efficacité personnelle (personal efficacy) et le sentiment

d'efficacité générale (teaching efficacy). Le premier se rapporte aux croyances susmentionnées définies par Bandura. Le second fait référence à la « croyance de l'enseignant à l'effet que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire d'un élève malgré les influences familiales, le statut socioéconomique et les autres facteurs extrascolaires (attentes de résultats) » (Gaudreau *et al.*, 2012, p.85). Woolfolk et Hoy (1990) ne retiennent pas cette dernière dimension et préfèrent scinder le sentiment d'efficacité personnelle en deux sous-dimensions, les « croyances de l'enseignant quant à sa responsabilité personnelle dans les résultats positifs ainsi que dans les résultats négatifs des élèves » (Gaudreau *et al.*, p.85).

Ainsi, « les croyances d'efficacité affectent les modes de pensée susceptibles d'améliorer ou de miner la performance » (Bandura, 2007, p.181). Dans la poursuite d'un objectif en effet, plus l'enseignant est convaincu de porter une responsabilité, davantage que les facteurs situationnels, plus volontiers il fournit des efforts jusqu'au but fixé (Gaudreau *et al.*, 2012). Bandura indique que « les croyances d'efficacité régulent le fonctionnement humain au travers de quatre principaux processus, dits cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection » (p.180). Par exemple, plus le sentiment d'efficacité de l'enseignant est élevé, plus il est capable de réfléchir et planifier ses actions avec optimisme et succès (processus cognitifs), plus il persévère dans les tâches complexes car il est conscient de l'impact possible de son action (processus motivationnels), mieux il gère son stress et adapte son action pour apaiser les émotions inconfortables (processus émotionnels). A l'inverse, selon Bandura, un enseignant avec un faible sentiment d'efficacité aura tendance à éviter les difficultés liées à un comportement et à déléguer le problème à autrui (processus de sélection).

Il existe donc un lien direct entre le niveau du sentiment d'efficacité personnelle de l'individu et sa capacité à mobiliser les processus médiateurs pour dépasser les situations problématiques. C'est pourquoi « plus le SEP de l'enseignant est élevé, plus celui-ci aura tendance à s'investir dans des situations d'intervention qui représentent des défis, comme celui d'enseigner à des élèves présentant des difficultés comportementales » (Gaudreau & Nadeau, 2015, p.31), tandis qu'un « faible sentiment d'efficacité » lui confère la croyance « qu'[il] ne [peut] pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils sont négativement influencés par leur famille et leur voisinage » (Lecomte, 2004, p.67).

### *2.3.3. Les attributions causales de l'enseignant*

Les attributions, dont Heider (1958) a fondé les théories, permettent d'« expliquer nos conduites ou les conduites d'autrui » (Gosling, 2009, p.71). Weiner (1972) retient quatre types de causes (la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche, la chance) et trois dimensions (l'internalité, le contrôle, la stabilité) pour permettre une meilleure discrimination des causes (Gosling).

Gosling (2009) rend attentif à la divergence acteur-observateur qui distingue les explications qu'un acteur fait « sur sa propre conduite (auto-attributions) [de] celles effectuées par un observateur sur la conduite de l'acteur (hétéro-attributions) » (p.74). L'auteur précise que les attributions d'un même comportement diffèrent fortement, selon qu'elles proviennent de l'observateur ou l'acteur lui-même, et propose l'interprétation de Jones et Nisbett (1972) pour en rendre compte : « [a]cteur et observateur ne possèdent pas la même information : l'acteur dispose de plus de détails sur la genèse de son comportement, sur ses circonstances, son histoire » et les motivations de l'acteur, interprétées par l'observateur, sont par définition dénaturées (Gosling, p.74). De plus, l'observateur va focaliser son attention sur le comportement et non sur la situation. Ainsi, « un comportement perçu par l'observateur comme une conséquence de l'intention de l'acteur, sera envisagé par ce même acteur comme une réponse à la situation » (ibid.). A l'égard d'une conduite négativement perçue, les explications données par l'observateur ont tendance à invoquer la responsabilité de l'acteur, tandis que ce dernier cherchera à s'en défaire (Gosling).

Plusieurs auteurs ont étudié les explications des enseignants face aux difficultés de leurs élèves. Concernant la dimension d'internalité dans les attributions envers les problèmes de comportement en classe, les résultats de Bibou-Nakou, Stogiannidou et Kiosseoglou (1999) indiquent que les hétéroattributions externes aux élèves mènent à des sentiments de dépersonnalisation plus faibles et les hétéroattributions internes aux élèves à un épuisement émotionnel plus haut. Ainsi, la dimension d'internalité est corrélée avec le niveau d'épuisement professionnel. Selon Mavropoulou et Padelidu (2002), les enseignants reconnaissent très volontiers que les facteurs familiaux et individuels peuvent être en cause dans l'apparition et le maintien des problèmes de comportement. Or, ils ne partagent pas le même avis envers les facteurs scolaires, qui pourtant peuvent fortement y contribuer (Kauffman, 1989, cité par Mavropoulou & Padelidu, p.198). Concernant la dimension de

contrôle dans les explications des enseignants vis-à-vis des difficultés d'apprentissage de leurs élèves, Brady et Woolfson (2008) mettent en évidence que les enseignants spécialisés sont davantage convaincus que leurs collègues enseignants ordinaires du contrôle possible des élèves sur leurs apprentissages.

## 2.4. Le soutien à l'inclusion scolaire

### 2.4.1. Les pratiques conseillées et les modèles d'intervention possibles

Pour prévenir et intervenir face aux comportements problématiques, fréquemment liés aux difficultés d'apprentissage (Flavier & Moussay, 2014), la littérature scientifique abonde de recommandations pratiques validées empiriquement. Des auteurs (Bissonnette & Richard, 2013 ; Doucet, Gaudreau & Côté, 2016 ; Gaudreau, 2017, pp. 28-29) conseillent de mener en parallèle, sur le plan des apprentissages et celui comportemental, les modèles dits de *Réponse à l'intervention* (RAI ; Fuchs & Fuchs, 2007) et de *Soutien au comportement positif* (SCP), adapté du *School-Wide Positive Behavior Support* (SWPBS ; Sugai *et al.*, 2000 ; Sugai & Horner, 2002). Comme l'illustre la figure 3, ils présentent chacun trois niveaux, dont les interventions *universelles* (1<sup>er</sup> palier – 80% des élèves), *ciblées* (2<sup>ème</sup> palier – 15% des élèves) et *intensives* (3<sup>ème</sup> palier – 5% des élèves).

Dans le modèle RAI, Prud'homme *et al.* (2016) soulignent la richesse de la différenciation pédagogique, qui « met l'accent sur le potentiel des élèves » et permet de « contrer certains types d'exclusion [...] au profit de la promotion de l'interdépendance entre les élèves pour apprendre » (p.128). Dans le modèle SCP (Bissonnette, 2015 ; Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017 ; Bissonnette & St-Georges, 2014), le premier palier renvoie aux interventions préventives et proactives caractérisées par l'encadrement éducatif (MELS, 2015 ; Lanaris, 2014) et la gestion de classe. En effet, « [sa] qualité [...] peut permettre de prévenir l'émergence de certaines difficultés, comme elle peut contribuer à leur développement ou à leur maintien (MELS) » (Gaudreau, 2017, p.29). Les cinq composantes en sont la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, les stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement, ainsi que la gestion des comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2015, 2017 ; Gaudreau, Fortier, Bergeron & Bonvin, 2016). Les deuxième et troisième paliers regroupent

les interventions correctives (Couture & Nadeau, 2014 ; Douville & Bergeron, 2015 ; Massé, 2014).

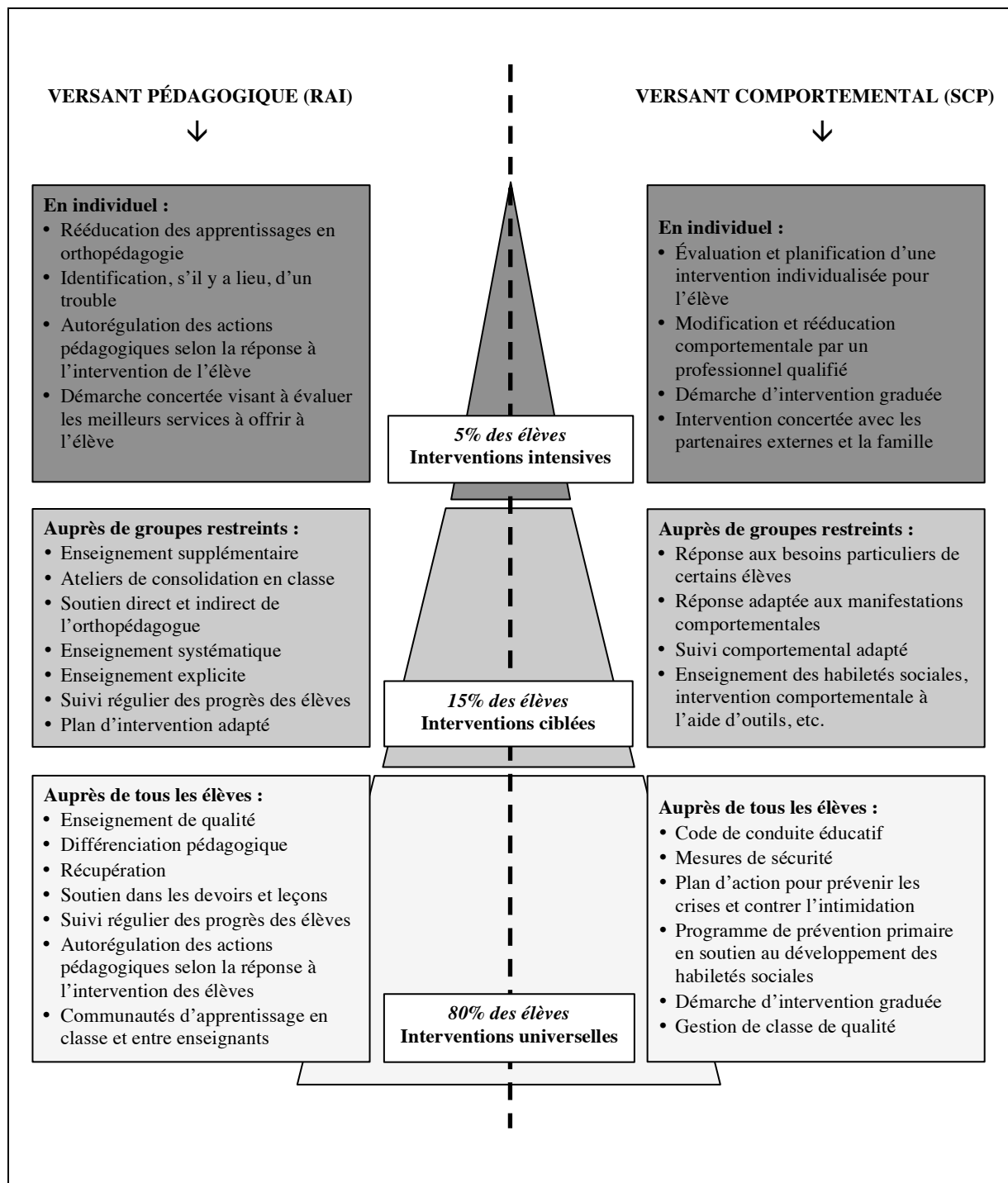


Figure 3. Interventions à trois niveaux selon les modèles Réponse à l'intervention et Soutien au comportement positif (adapté de Bissonnette & Richard, 2013 ; Doucet, Gaudreau & Côté, 2016, p.44)

Même si les élèves sont d'abord sous la responsabilité de l'enseignant de formation régulière, aujourd'hui davantage de collaboration avec les enseignants spécialisés est nécessaire (Benoit & Angelucci, 2011, 2016 ; Bonvin, Schürch & Valls, 2014). La mise en place de formes de travail partagé voit leurs compétences se réunir dans des modèles d'intervention qui peuvent varier selon le choix de la cible (l'enseignant, l'élève ou la classe), le lieu de l'intervention (dans ou hors classe) et l'intensité du travail partagé (coordination, collaboration ou coopération). En somme, tous ces modèles représentent une aide adressée à l'élève, directement ou indirectement, et impliquent l'intervention de divers professionnels issus de la pédagogie spécialisée, du travail social, de la psychologie, ou alors d'autres enseignants ordinaires. L'ouvrage dirigé par Trépanier et Paré (2010) ainsi que le chapitre rédigé par Allenbach *et al.* (2016) en recensent les possibilités.

#### 2.4.2. *L'importance du rôle de la direction scolaire*

« Dans le mouvement d'une école vers l'inclusion », le rôle de la direction est « crucial » (Thibodeau *et al.*, 2016, p.57). Son style de leadership et ses valeurs se traduisent dans des *culture, politiques et pratiques* d'éducation (Booth & Ainscow, 2002). Si « tout le personnel scolaire doit être engagé dans le processus de l'inclusion », sa position est en effet déterminante (Bélanger, 2015, p.142). Les enseignants ordinaires et spécialisés ont clairement besoin d'une « fonction encadrante » (Ramel & Bonvin, 2014, p.9), c'est pourquoi il importe de « mettre en place à l'échelle de l'établissement scolaire et plus largement à celle de l'institution scolaire, un cadre cohérent et rassurant permettant d'y inscrire non seulement des valeurs, mais également des moyens » (Ramel & Benoit, 2011, p.219).

Or, relevant que le système scolaire est dans l'évidente nécessité de revoir ses valeurs et d'adapter ses structures au contexte actuel, Bonvin *et al.* (2013) affirment que l'école « n'est jamais parvenue – dans la majorité des systèmes tout du moins – à tenir compte de l'hétérogénéité de sa population sans développer des mesures de différenciation structurale dont l'efficacité n'a pu être démontrée et qui sont basées sur des mécanismes de sélection arbitraires » (p.3).

Les directions ont donc la responsabilité d'évaluer les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves puis de clarifier les besoins, qu'il s'agisse de soutien pour les élèves ou pour les enseignants (Beauregard & Trépanier, 2010 ; Booth & Ainscow, 2002).



Quand les difficultés rencontrées sont mises sur le compte des limitations des élèves uniquement, engager du personnel pour travailler spécifiquement avec eux n'est en effet pas suffisant (Booth & Ainscow). Cette vision est réductrice et occulte « une notion de soutien beaucoup plus englobante qui est définie comme toutes les activités qui augmentent la capacité qu'a une école de répondre à la diversité de ses élèves » (Booth & Ainscow, p.7). Il importe ainsi de considérer les ressources, tant matérielles que humaines, disponibles à l'intérieur de l'établissement ainsi que les caractéristiques des élèves et des enseignants, ordinaires comme spécialisés, avant d'établir les modèles d'intervention jugés nécessaires (Allenbach *et al.*, 2016).

#### *2.4.3. Le soutien social reçu et le soutien social perçu*

Le soutien social représente un « facteur de protection » pour toute la classe car « le soutien social dont peuvent bénéficier les enseignants leur permet, à leur tour, de le dispenser à leurs élèves » indiquent Curchod-Ruedi et Doudin (2015, p.88), qui le définissent comme « le processus par lequel l'individu se sent reconnu, valorisé et relié à un groupe organisé (Pavri & Monda-Amaya, 2001) ». Ils ajoutent que le soutien social reçu renvoie aux « ressources d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques » (*ibid.*).

Sa première dimension est dite émotionnelle et « recouvre des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance [...] [et est] généralement prodigué[e] par des proches (amis, conjoint, famille) » tandis que sa seconde dimension, dite instrumentale, fait référence à « une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, d'informations pertinentes, de conseils ou d'une co-construction de solutions et permettrait à l'enseignant d'enrichir sa compréhension de la situation et de développer des compétences professionnelles pour intervenir » (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013, p.141). Il est alors question des différents professionnels appelés à collaborer avec les enseignants. Or, le milieu de l'enseignement est emprunt d'une « tradition individualiste » et donc, pour que le soutien social « ne devienne pas contre-productif, il convient qu'il soit progressivement institutionnalisé » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, p.92). Les caractéristiques du soutien social doivent par ailleurs répondre à certains critères, afin qu'il soit perçu comme adéquat (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2015 ; Doudin *et al.*, 2009 ; Florilli, Albanese & Gabola, 2013). Il s'avère notamment nécessaire que le type de soutien réponde

aux attentes et besoins de l'enseignant et que la fonction professionnelle de l'intervenant soit claire et cohérente avec le besoin de soutien. Les auteurs indiquent en outre que le soutien collectif, c'est-à-dire la cohésion entre enseignants touchés par une même situation, influe fortement sur l'évaluation de l'enseignant.

Justement, il existe une distinction entre soutien social reçu et soutien social perçu, car « la présence de relations sociales constituant un soutien n'est en soi pas suffisante pour assurer un facteur de protection » pour l'enseignant (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, p.93). Ce sont à vrai dire les effets du soutien social perçu qui ont davantage d'impact (Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Doudin, Curchod-Ruedi & Moreau, 2011). Curchod-Ruedi et Doudin expliquent que le soutien social perçu est une « évaluation subjective », par l'enseignant, du soutien qui est offert ; il dépend donc de sa perception de sa disponibilité et de son adéquation (p.94). Les auteurs proposent le canal de la psychologie de la santé pour examiner cette évaluation et indiquent deux types de perception supplémentaires qui contribuent au soutien social perçu par l'enseignant, soit « la perception de son stress [et] le contrôle qu'il est capable d'avoir sur la situation » (p.97). Un soutien social perçu comme insuffisant est ainsi un fort prédicteur d'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015 ; Florilli *et al.*, 2013) associé de plus à des attitudes négatives envers l'intégration (Ahmmed *et al.*, 2012 ; Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010 ; cités par Benoit, 2016, p.78). En effet, « les enseignants sont prêts à soutenir le concept d'intégration scolaire pour autant que du soutien adéquat supplémentaire soit disponible (Grieve, 2009 ; Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012) » (Benoit, p.78).

### 3. PROBLÉMATIQUE

Après une synthèse du cadre théorique (sections 3.1, 3.2, 3.3), l'explicitation du cœur de la problématique (sections 3.4, 3.5) conduit à la formulation de l'objectif de recherche (section 3.6).

#### 3.1. Relations entre les problèmes de comportement et l'attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire

La problématique repose sur une compréhension du phénomène de problèmes de comportement définie dans une perspective écosystémique. L'attention est portée sur les croyances de l'enseignant envers un comportement perçu comme problématique, car préjudiciable à son enseignement et aux apprentissages de ses élèves (Gaudreau & Nadeau, 2015). Par ailleurs, l'impact de ses croyances sur sa perception des ressources est questionné. Ces aspects méritent d'être considérés, sachant que les comportements perçus comme inappropriés représentent pour les enseignants une source de stress conséquente et influencent leur attitude envers l'intégration scolaire (Benoit, 2016 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2015 ; Curchod-Ruedi *et al.*, 2013 ; Doudin *et al.*, 2009 ; Ramel & Benoit, 2011 ; voir aussi Friedman, 1995 ; Hastings & Bahm, 2003 ; Kokkinos, 2007 ; cités par Curchod-Ruedi *et al.*, 2013, p.140).

Les effets concernent aussi bien les enseignants que les élèves : risque d'épuisement professionnel pour les premiers, échec scolaire ou exclusion du milieu ordinaire pour les seconds (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013 ; Doudin *et al.*, 2009 ; Florilli *et al.*, 2013 ; voir aussi Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005, cités par Curchod-Ruedi *et al.*, 2013, p.140). L'enjeu est donc suffisamment important pour s'interroger sur la manière de soutenir les enseignants vis-à-vis des comportements qui les mettent au défi.

#### 3.2. Impacts du sentiment d'efficacité personnelle et des attributions causales sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire

Tout d'abord, nous savons qu'un enseignant avec un sentiment d'efficacité élevé, donc confiant dans ses compétences, possède davantage de ressources personnelles pour gérer les situations complexes survenant dans sa classe (Gaudreau & Nadeau, 2015). De nombreux

auteurs attestent ainsi de l'impact du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, dont l'attitude envers l'inclusion est davantage positive lorsqu'il est élevé que lorsqu'il est bas (Baker, 2005 ; Gaudreau *et al.*, 2012 ; Gordon, 2001 ; Poulou & Norwich, 2002 ; Sermier Dessemontet *et al.*, 2014 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007 ; Soodak, Podell & Lehman, 1998).

Concernant les attributions causales, les auteurs relèvent un risque d'épuisement accru pour les enseignants, confrontés à des difficultés comportementales, qui avancent des causes hors de leur contrôle. Par ailleurs, si attribuer les problèmes à des facteurs principalement internes à l'élève est un fort prédicteur d'épuisement professionnel, se les attribuer personnellement l'est également, dans le cas où les enseignants les perçoivent comme incontrôlables (Bibou-Nakou *et al.*, 1999 ; Wang, Hall & Rahimi, 2015). Sachant que les dimensions du burn-out sont un sentiment d'épuisement émotionnel, une diminution de l'accomplissement personnel et une tendance à la dépersonnalisation de la relation (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015), le lien entre bien-être professionnel des enseignants et réussite de l'inclusion paraît évident.

Existe-t-il finalement un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs attributions causales ? Vis-à-vis des difficultés d'apprentissage, Brady et Woolfson (2008) démontrent que les enseignants avec un sentiment d'efficacité élevé avancent plus volontiers des hétéroattributions externes à l'élève que ne le font ceux avec un faible sentiment d'efficacité. La recherche de Mavropoulou et Padelidu (2002) se penche sur le lien possible entre la perception de contrôle des enseignants dans trois domaines (sentiment d'efficacité, relations interpersonnelles, sphère sociopolitique) et leurs attributions vis-à-vis des problèmes de comportement. Malgré un sentiment d'efficacité relativement élevé, les enseignants ne reconnaissent pas volontiers la responsabilité des facteurs scolaires dans l'apparition et le maintien des problèmes de comportement. Les auteurs mentionnent la faible perception de contrôle des enseignants dans leur sphère sociopolitique pour expliquer l'impact relatif du sentiment d'efficacité personnelle sur leurs attributions. En outre, ils remettent en question la pertinence de l'outil utilisé pour mesurer le contrôle perçu. Gaudreau *et al.* (2012) soutiennent également une relation entre le sentiment d'efficacité et les attributions. Les enseignants « activent les différents processus médiateurs en fonction de leurs croyances d'efficacité personnelle » quand ils sont confrontés aux problèmes de comportement, puis « les processus motivationnels par les attributions causales, la perception du contrôle et les attentes de résultats viennent moduler l'intérêt et la motivation [...] à s'engager et à persévérer lorsqu'ils rencontrent des difficultés » (p.87).

À propos d'un lien possible entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et ses hétéroattributions, Hastings (2005) reconnaît aussi une influence, mais en sens inverse. Il défend l'idée que les croyances de l'enseignant, dont font partie ses attributions, agissent sur ses ressources psychologiques et par conséquent sur son sentiment d'efficacité. Il ajoute par ailleurs que les facteurs liés à l'offre de soutien définissent non seulement sa compréhension des difficultés comportementales mais aussi son état de stress. De plus, les croyances de l'enseignant, dont fait partie sa compréhension du comportement problématique, déterminent son propre comportement. Les réponses qu'il élabore sont également dépendantes de ses réactions émotionnelles et de son stress, sur lesquelles influent ses ressources psychologiques, dont son sentiment d'efficacité.

Quant à eux, Skaalvik et Skaalvik (2007) ne relèvent qu'un très faible lien entre les attributions et le sentiment d'efficacité, car « percevoir les limites de ce que l'éducation peut accomplir ne doit pas empêcher l'enseignant de croire en ce que lui peut réaliser » (p.621, traduction libre). Partant du concept de lieu de contrôle interne et externe (Rotter, 1966), des auteurs supposent que le sentiment d'efficacité de l'enseignant augmente si celui-ci considère que le comportement de l'élève peut être influencé par son action (Guskey & Passaro, 1994; Rose & Medway, 1981, cités par Skaalvik et Skaalvik, 2007, p.612). Or, Skaalvik et Skaalvik affirment que « le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant devrait être distingué du contrôle externe perçu, souvent appelé *teaching efficacy* », défini comme « les croyances générales des enseignants à propos des limites de ce qui peut être accompli par l'enseignement » (p.621, traduction libre). Cette distinction est d'ailleurs prise en compte dans le choix de l'échelle utilisée pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (section 4.3.1). De même, pour Wang *et al.* (2015), si avancer des attributions perçues comme contrôlables est un facteur de protection important vis-à-vis du burnout, tout comme avoir un sentiment d'efficacité élevé, l'un n'alimente pas l'autre.

### 3.3. Les dispositifs de soutien adressés aux enseignants et aux élèves

Selon Hastings (2005), les facteurs liés à l'offre de soutien exercent une influence directe sur les croyances de l'enseignant et son niveau de stress, par conséquent indirecte sur son comportement. Pour Benoit (2016) également, dont la figure 4 est adaptée, la perception de l'adéquation du soutien reçu influence les attitudes des enseignants (flèche noire horizontale). Elle affirme par exemple que « les caractéristiques de l'environnement scolaire [...] en termes

de collaboration et de soutien » ont un impact « sur le vécu expérientiel de l'intégration scolaire » mais aussi « sur la perception des enseignants à se sentir compétent » (p.262). Elle souligne toutefois que si les croyances d'efficacité personnelle « constituent le facteur clé de l'agentivité humaine [...] la plupart des comportements humains sont déterminés par de nombreux facteurs en interaction, ce qui fait que les gens contribuent à ce qui leur arrive, mais n'en sont pas les seuls instigateurs » (Bandura, 2013, cité par Benoit, 2016, p.262). Ces propos correspondent aux flèches bleue et orange de la figure 4, où les variables liées à l'enseignant sont son sentiment d'efficacité (caractères bleus) et sa connaissance d'une problématique à l'origine de ses explications (lien avec les attributions, caractères orange). Les variables définissent son attitude à l'égard de l'intégration scolaire (flèche noire verticale).

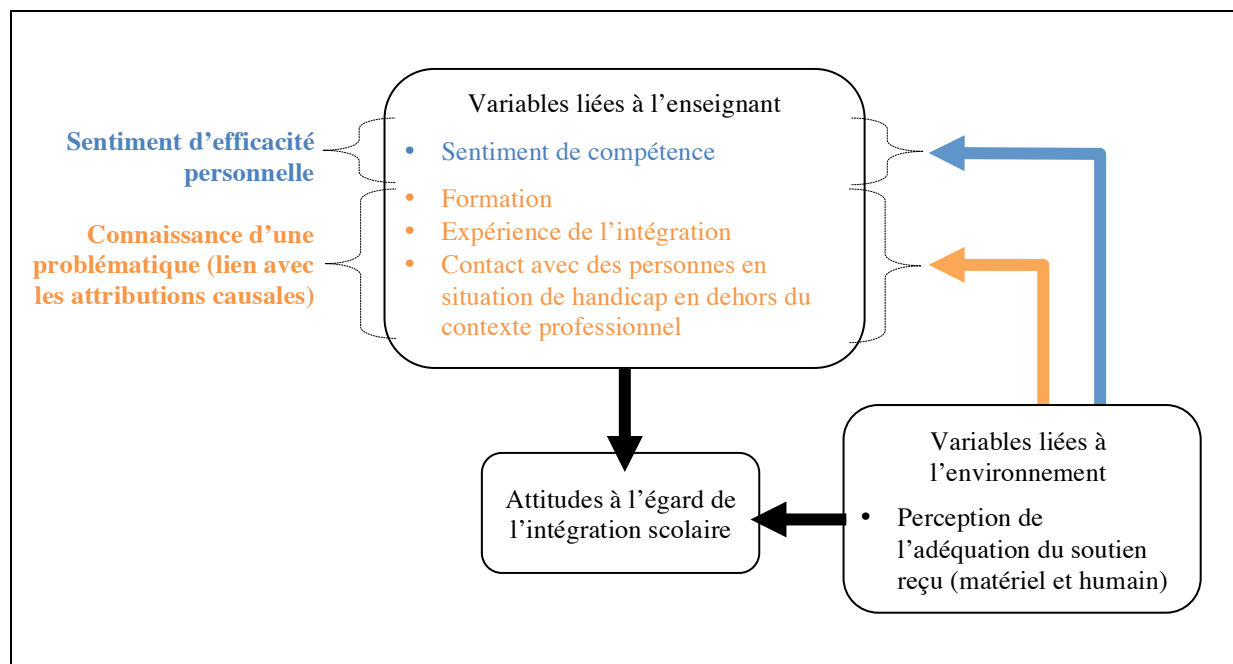


Figure 4. Variables influençant les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire (adapté de Benoit, 2016, p.88)

Les dispositifs de soutien peuvent s'adresser soit aux élèves pour remédier à leurs difficultés, soit aux enseignants pour leur permettre de développer leurs pratiques. Néanmoins, même lorsque c'est l'élève qui est directement aidé par un intervenant externe, l'enseignant peut profiter de la collaboration pour réfléchir à ses procédés habituels et les faire évoluer (Benoit, 2016). D'une part, de nombreux travaux affirment ainsi la nécessité de développer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Gaudreau *et al.*, 2012 ; Gaudreau, 2013 ;

Gaudreau & Frenette, 2014 ; Gaudreau & Nadeau, 2015 ; Sermier Dessemontet *et al.*, 2014). Comme peu de recherches sur la question existent, « de nouvelles études doivent se pencher sur le développement des croyances d'efficacité personnelle chez les enseignants, plus particulièrement en contexte d'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe » (Gaudreau *et al.*, p.94). Ils défendent notamment la nécessité d'élaborer et de tester des programmes portant sur la « gestion de la classe et [les] comportements difficiles », ce qui permettrait « de combler le manque de formation des enseignants de ce domaine, d'étudier les effets de ces programmes sur les croyances d'efficacité personnelle des enseignants et de prévenir le développement de troubles émergeant de comportements chez les élèves » (p.94). Gaudreau et Nadeau parlent de « dispositifs de formation, d'assistance professionnelle et d'assistance par les pairs qui tiennent compte des quatre sources d'efficacité personnelle » (p.40).

D'autre part, les enseignants sont encouragés à entrer dans une démarche réflexive visant la compréhension des problématiques comportementales selon une lecture sociale du phénomène, avec des outils par exemple systémiques (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015 ; Curonici *et al.*, 2006 ; MELS, 2015 ; Schürch & Doudin, 2014 ; Vidal & Garcia-Rivera, 2013). Sortir d'une logique explicative linéaire, qui a tendance à définir des causes hors de contrôle, permettrait en effet de rejoindre une logique circulaire qui prend en compte l'influence des facteurs scolaires sur l'apparition des problèmes (Booth & Ainscow, 2002 ; Cothran *et al.*, 2009 ; Gosling, 2009 ; Mavropoulou & Padeliadu, 2002). Cothran *et al.* constatent qu'envers les manifestations problématiques, les explications des élèves et des enseignants divergent. Ainsi, ils peinent à reconnaître que la responsabilité puisse être partagée. Leur étude confirme l'intérêt de promouvoir une compréhension élargie du phénomène de problèmes de comportement et d'enseigner l'impact de la gestion de classe sur leur émergence.

Des opportunités de développement professionnel doivent donc exister pour les enseignants. Destinées aux élèves mais aussi à eux-mêmes, de manière directe ou indirecte, différentes formes de soutien sont en effet disponibles et leur mobilisation est l'occasion de réfléchir à leurs pratiques et de les adapter (Booth & Ainscow, 2002 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2015 ; Gaudreau & Frenette, 2014 ; Gaudreau *et al.*, 2012 ; Massé, Couture, Levesque & Bégin, 2016 ; Massé *et al.*, 2017 ; Sermier Dessemontet *et al.*, 2014). Pour être en mesure de soutenir adéquatement leurs élèves, il est en effet primordial que les enseignants reçoivent eux-mêmes

du soutien. Cela peut être atteint par exemple par le biais d'une consultation individuelle, d'une consultation de groupe, d'une observation des pratiques ou encore d'une équipe pluridisciplinaire (Alvarez, 2016 ; Gaudreau & Nadeau, 2015 ; Paré & Trépanier, 2010 ; Schürch & Doudin, 2014 ; Trépanier & Dessureault, 2014 ; Trépanier & Paré, 2010).

### **3.4. Persistance d'attitudes négatives malgré l'offre de soutien existante**

Les formes possibles de soutien social et les moyens validés empiriquement pour prévenir les problèmes d'ordre scolaire ou comportemental sont abondants. Il semble donc logique de considérer que les enseignants ont les ressources nécessaires ou mobilisent celles disponibles pour être à même de pratiquer un enseignement adapté aux besoins de tous les élèves. On pourrait s'attendre à ce que l'offre réponde à leurs besoins, les préservant de l'épuisement professionnel, ainsi qu'à ceux des élèves posant des problèmes de comportement, leur permettant de mener une scolarité satisfaisante en milieu ordinaire. Or, malgré la profusion des connaissances, les enseignants affirment manquer de moyens pour soutenir l'intégration (Bélangier, 2015 ; Ramel & Benoit, 2011), doutent de leurs compétences à prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et pratiquer un enseignement inclusif (Valls & Bonvin, 2015). Ils sont particulièrement touchés par les problèmes de comportement qui agissent négativement sur leurs attitudes à l'égard de l'intégration (Benoit, 2016). Le processus d'épuisement professionnel semble entraver leur capacité à percevoir, mobiliser et profiter du soutien social disponible (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015 ; Doudin *et al.*, 2009 ; Florilli *et al.*, 2013).

### **3.5. La perception du soutien : une variable explicative ?**

Un décalage existe donc entre les recommandations de la recherche et les pratiques effectives dans les établissements, qu'il s'agisse des formes de soutien offertes ou de la gestion de classe des enseignants et leur mobilisation du soutien social (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015 ; Schürch & Doudin, 2014). Malgré les ressources présentes, comment expliquer que les problèmes de comportement restent un obstacle majeur à l'intégration scolaire ?

L'appréciation par définition subjective du soutien social est une piste proposée par Curchod-Ruedi et Doudin (2015), qui indiquent que concevoir un soutien comme disponible, tendre à l'utiliser et en tirer des bénéfices dépend fortement des ressources psychologiques des enseignants dont le sentiment d'efficacité, et de leurs croyances par exemple sur le



phénomène de problèmes de comportement (Hastings, 2005). Gaudreau (2017) affirme justement que pour faire appel à une mesure d'aide, « le point de départ [...] demeure l'ouverture à apprendre et à remettre en question sa façon de faire » (p.151), elle-même dépendante de ses ressources psychologiques et de ses croyances. Si à l'inverse l'enseignant délègue à d'autres la responsabilité du problème au lieu d'y trouver les réponses en s'appuyant sur le soutien social disponible, l'écueil possible est de voir son sentiment de compétence diminuer et d'impuissance augmenter (Bonvin, 2016 ; Ramel & Benoit, 2011).

L'enjeu réside non seulement dans la pertinence de l'offre de soutien destinée à renforcer les compétences professionnelles des enseignants et leur bien-être, mais aussi dans leurs habiletés à le concevoir comme disponible, à le solliciter et à en tirer profit. Selon Curchod-Ruedi et Doudin (2015), si ces habiletés ne sont pas davantage considérées, l'efficacité de l'offre de soutien est compromise. Sachant que « des variables environnementales et, notamment, l'adéquation perçue du soutien influencent [...] les attitudes des enseignants (Avramidis & Norwich, 2002) », s'interroger sur la manière d'entraîner ces habiletés paraît essentiel (Sermier Dessemontet *et al.*, 2014, p.9), d'autant plus qu'un soutien social perçu comme insuffisant par l'enseignant représente une entrave au développement de son sentiment d'efficacité (Curchod-Ruedi & Doudin).

Selon Curchod-Ruedi *et al.* (2013) en effet, la plupart des enseignants de formation régulière ne trouvent pas « un soutien social adéquat dans le contexte scolaire pour faire face aux situations professionnelles complexes (Doudin *et al.*, 2009) » et « les facteurs de risque pour la santé de l'enseignant liés à l'intégration ne sont donc pas compensés par des facteurs de protection issus du milieu scolaire (soutien social perçu comme insuffisant) » (p.141). D'après Florilli *et al.* (2013), un « enseignant en épuisement professionnel [...] est un sujet qui ne demande pas de soutien » (p.209). S'ils ne définissent pas le lien de cause à effet entre les deux, ils mentionnent la nécessité « d'engager les enseignants dans un processus de réflexion [...] en agissant sur deux fronts : 1) connaître et reconnaître les signes de malaise ; et 2) intervenir sur le plan organisationnel en aidant le dirigeant scolaire pour qu'il puisse construire des réseaux de soutien favorisant la collaboration et le partage entre enseignants » (p.211).

La figure 5 synthétise la problématique et propose une explication du phénomène de problèmes de comportement. De manière très simplifiée, les couleurs représentent les deux

pôles possibles de l'évolution du phénomène. La lecture orange représente un scénario excessivement négatif, avec comme issue l'épuisement pour l'enseignant et l'exclusion pour l'élève, tandis que la lecture bleue correspond à un déroulement excessivement positif. Si des nuances mériteraient d'être ajoutées, l'intention est de suggérer une schématisation de l'articulation des variables émises jusqu'ici.

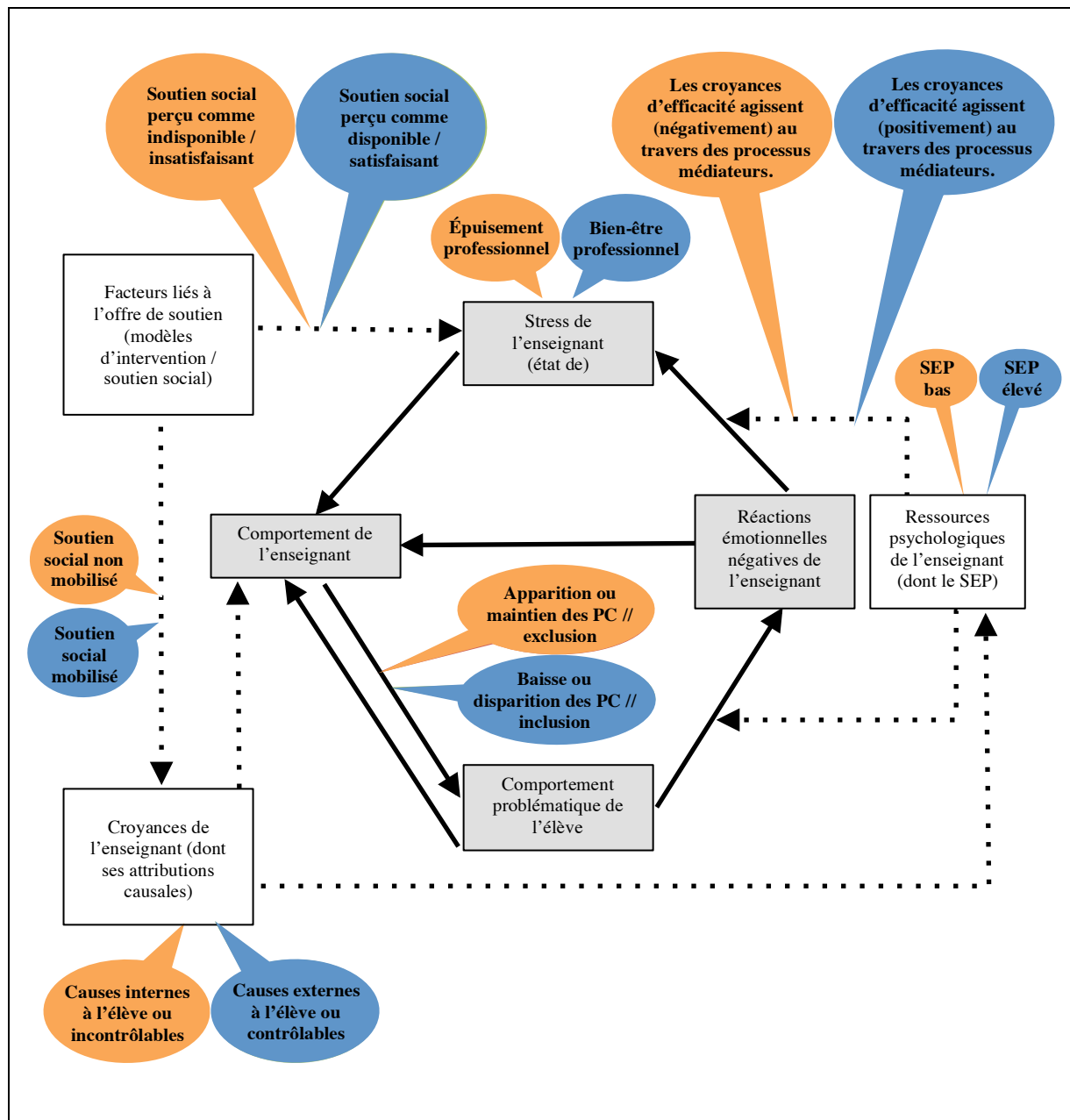


Figure 5. Emergence des problèmes de comportement selon les variables inhérentes à l'enseignant et à l'offre de soutien (adapté de Hasting, 2005, p.209)

### 3.6. Objectif de recherche, questions et hypothèses

#### 3.6.1. *L'objectif de recherche*

L'objectif de recherche se penche sur les caractéristiques auxquelles il convient d'être attentif pour développer le potentiel inclusif d'un établissement scolaire. Le point de départ d'une telle évolution est la génération d'attitudes positives envers l'inclusion scolaire. L'obstacle posé par les problèmes de comportement perçus et l'impact du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant ainsi que de ses explications vis-à-vis du phénomène sont à prendre en considération. Vu le décalage entre les connaissances validées empiriquement et les pratiques effectives, l'écart entre le soutien perçu et reçu, l'intention de ce travail s'avère de recueillir les perceptions d'un corps enseignant défini et de les comparer avec celles de leur direction, dans l'objectif de mieux comprendre les liens entre les différentes variables.

#### 3.6.2. *Les questions de recherche*

Cinq questions spécifiques fourniront des résultats en vue d'atteindre l'objectif de recherche:

- Q1 Les enseignants estiment-ils que leur enseignement est efficace, concernant l'engagement des étudiants, les stratégies d'enseignement et la gestion de classe ?
- Q2 Expliquent-ils les problèmes de comportement en invoquant des facteurs relatifs plutôt à l'élève, au contexte familial ou au contexte scolaire ?
- Q3 Quelle est leur perception des ressources susceptibles de représenter du soutien lors de problèmes d'apprentissage et de comportement, en termes de disponibilité, d'utilisation et de satisfaction ?
- Q4 Les ressources décrites par les directions, à disposition des enseignants et des élèves lors de problèmes d'apprentissage et de comportement, présentent-elles des similitudes avec les modèles RAI/SCP et l'approche d'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) ?
- Q5 Y a-t-il une variable qui influence particulièrement la perception de soutien ?

### *3.6.3. Les hypothèses de recherche*

L'articulation de l'objectif et des questions de recherche conduit à trois hypothèses :

- H1 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence leur perception de soutien (capacité à concevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer satisfaction).
- H2 Les attributions causales des enseignants envers les problèmes de comportement influencent leur perception de soutien (capacité à concevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer satisfaction).
- H3 Un soutien social reçu qui présente des similitudes avec les modèles RAI/SCP et l'approche d'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) influence positivement le soutien social perçu.

## 4. MÉTHODOLOGIE

### 4.1. Fondements méthodologiques

Les concepts évalués dans ce travail sont le sentiment d'efficacité personnelle, les attributions causales et le soutien social (perçu versus reçu). Ils trouvent leur ancrage respectivement dans la psychologie sociale cognitive, la psychologie sociale, le versant *perçu* du soutien social dans la psychologie du travail et de la santé et celui *reçu* en sciences de l'éducation. Ces concepts s'articulent dans un modèle théorique social de l'école à visée inclusive, « une approche qui prend en considération les interactions entre l'individu et son environnement » (Benoit, 2016, p.262). L'intention de ce choix conceptuel est d'appréhender les caractéristiques dont dépend l'efficacité des formes d'aides destinées à soutenir enseignants et élèves vis-à-vis des difficultés scolaires qui surviennent.

La recherche proposée est de type mixte. La technique principale est le questionnaire et trois entretiens semi-directifs fournissant des données qualitatives complètent les premières données quantitatives. La méthode de l'enquête, dans une démarche descriptive, repose ainsi sur une double technique, le questionnaire et l'entretien semi-directif. L'interprétation des résultats, qui confirmera ou infirmera les hypothèses, donnera la possibilité non seulement de répondre aux questions de recherche, mais aussi de suggérer des pistes pour mieux connaître les liens entre les variables formulées dans la problématique. Les hypothèses bivariées mettent en relation le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et sa perception de soutien (H1), ses attributions causales envers les problèmes de comportement et sa perception de soutien (H2), le soutien reçu et le soutien perçu (H3).

### 4.2. Nature du corpus

#### 4.2.1. Échantillon

Si tous les enseignants exerçant dans les classes de formation régulière représentent la population concernée par cette étude, son échantillon se réduit aux enseignants des trois dernières années de la scolarité neuchâteloise. Vis-à-vis de l'objectif de recherche ce choix est justifié, étant donné l'évolution induite par la rénovation du cycle 3. Les filières ont en effet

disparu pour laisser les classes hétérogènes, avec des niveaux introduits progressivement (niveaux 1 ou 2 dans deux disciplines en 9<sup>ème</sup> année, dans cinq disciplines en 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> années). Ces changements s'ajoutent à l'application de l'*Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP)* (République et Canton de Neuchâtel, 2014). Les enseignants voient donc leurs conditions de travail évoluer. Confrontés à diverses difficultés susceptibles de générer des problèmes de comportement, leurs pratiques sont inévitablement remises en question. Celles des établissements scolaires le sont également. Effectivement les directions scolaires, attentives à maintenir des conditions qui favorisent l'intégration scolaire, adaptent les formes de soutien en fonction des nouveaux besoins identifiés. Comme les cultures et politiques d'éducation sont propres à chaque direction, dès lors les pratiques peuvent différer d'un cercle à l'autre, en ce qui concerne la mise en œuvre du soutien.

Les données ont été recueillies dans trois des sept cercles scolaires du canton de Neuchâtel. Mener l'enquête auprès de l'ensemble de l'échantillon aurait signifié une charge de travail délicate à assumer dans le temps imparti. Un échantillonnage au jugé a ainsi permis de cibler trois d'entre eux qui présentent des stratégies différentes. Ils sont ici appelés cercles A, B et C. Les directeurs adjoints concernés ont été sollicités pour participer à un entretien semi-directif, afin de récolter des informations relatives à l'offre de soutien (soutien social reçu) qu'ils ont réfléchi, organisé et qu'ils évaluent dans le but de répondre aux besoins. L'intention s'avérait en outre de recueillir leur point de vue concernant l'une ou l'autre des thématiques exposées dans ce travail. Les trois entretiens se sont tenus entre décembre 2017 et février 2018. Même si les discussions se sont déroulées selon le même canevas, leur durée a quelque peu varié d'un cercle à l'autre (A = 1h37 ; B = 1h02 ; C = 1h36).

En ce qui concerne le questionnaire, la figure 6A expose les formes de participation tandis que la figure 6B précise le taux de participation, par cercle dans les deux cas. Dans le cercle A, les informations indiquent un nombre de répondants potentiel de 140 enseignants. Comme 23 d'entre eux ont participé au questionnaire, le taux de participation est de 16.43%. Dans le cercle B, 23 enseignants ont répondu au questionnaire en ligne et 16 à l'aide de la version papier (39 réponses). En regard des 64 personnes concernées, cela représente un taux de participation de 60.94%. Dans le cercle C, on dénombre 21 participants (12 réponses en ligne et 9 réponses papier) sur 65 possibles. Le taux de participation atteint donc 32.31%. Avec 83 répondants sur 269 estimés, le pourcentage global s'élève ainsi à 30.86%.

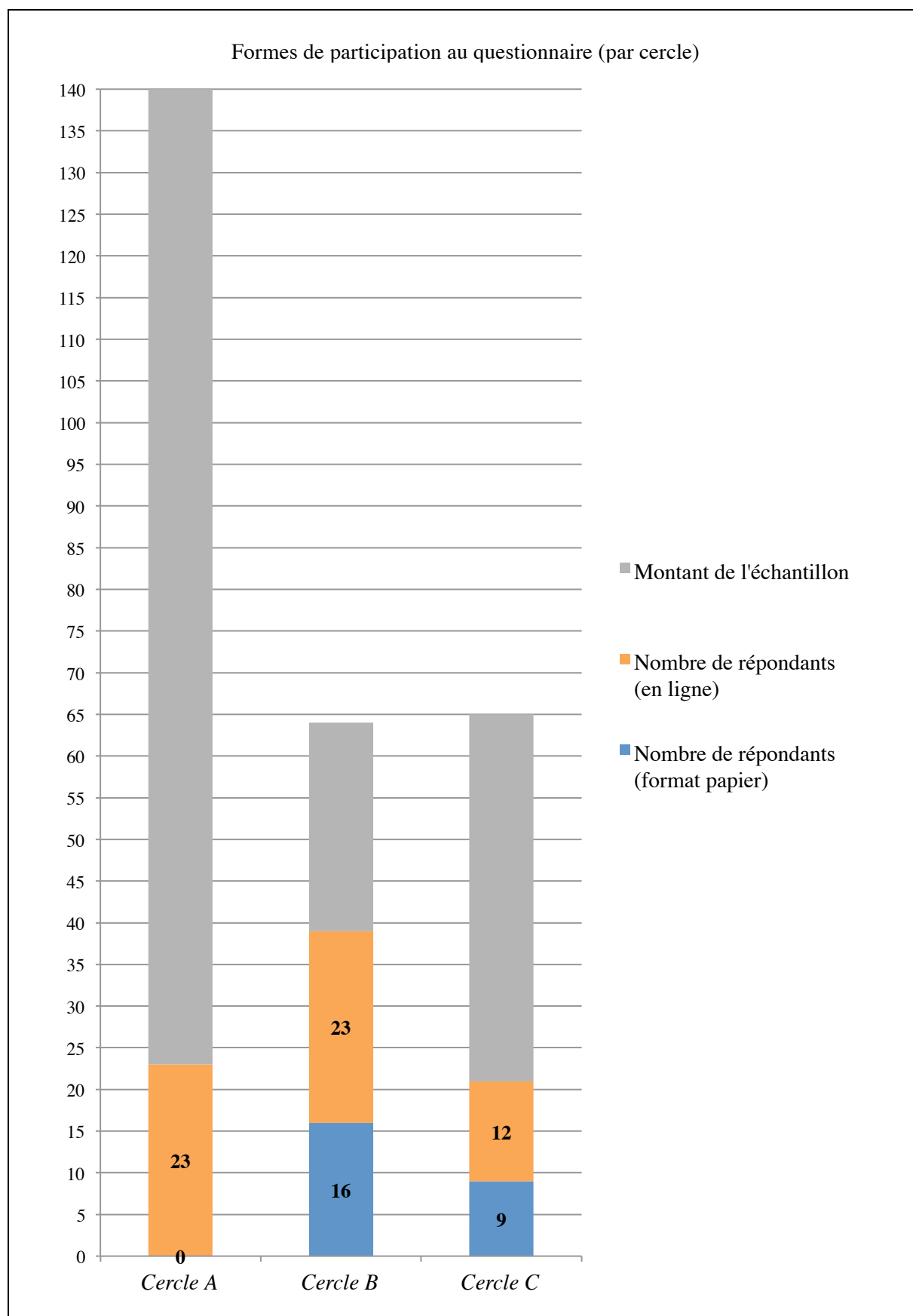


Figure 6A. Formes de participation au questionnaire (par cercle)

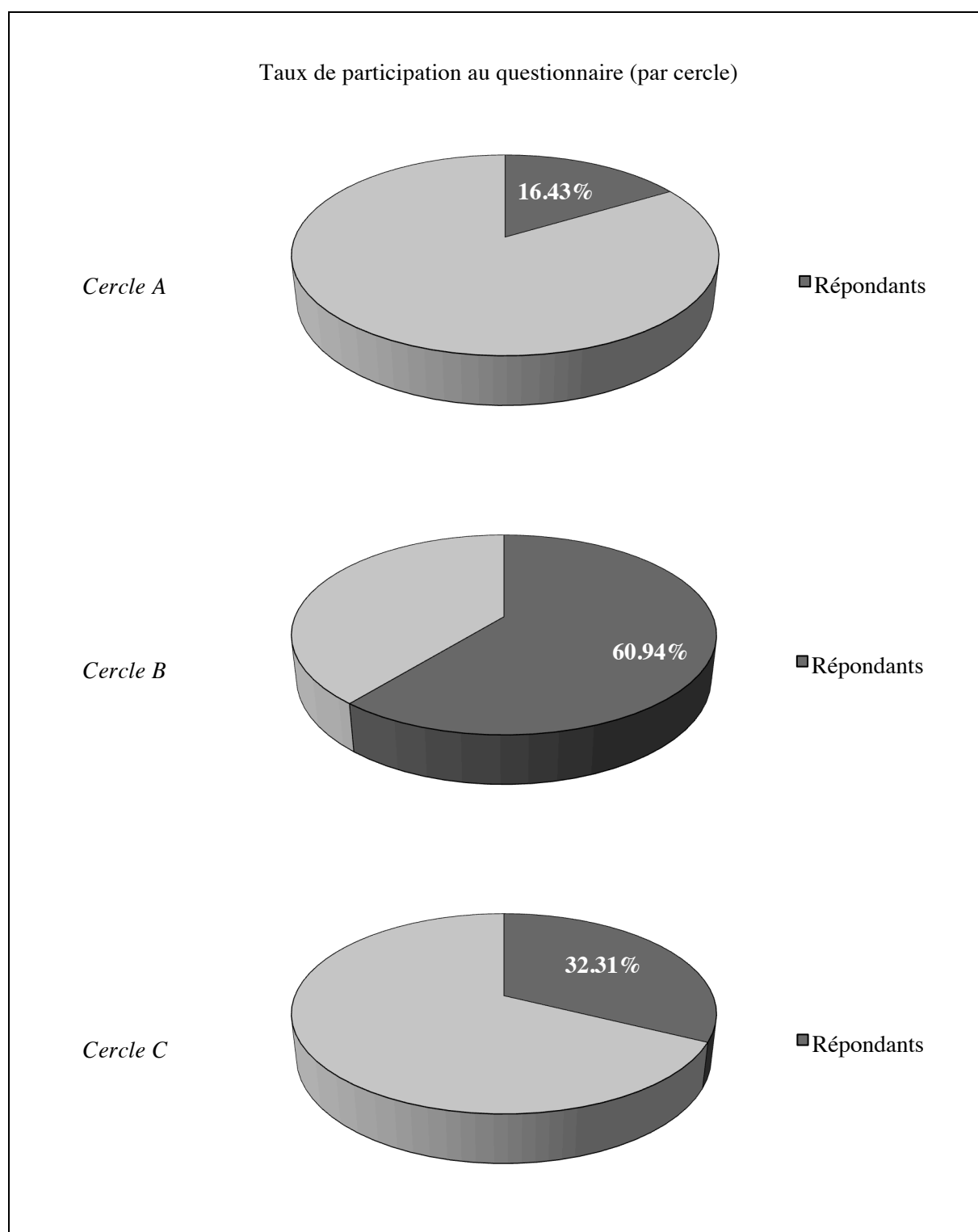


Figure 6B. Taux de participation au questionnaire (par cercle)



### 4.2.3. Données sociodémographiques des participants

La figure 7 indique tout d'abord la proportion de femmes (48.58%) et d'hommes (35.42%) dans la population de répondants. Ensuite, la figure 8 précise que 21.25% d'entre eux enseignent depuis moins de 6 ans, 29.35% depuis 6 à 15 ans, 20.24% depuis 16 à 25 ans, et 13.16% depuis 26 à 35 ans. Ces données concernent l'échantillon total.

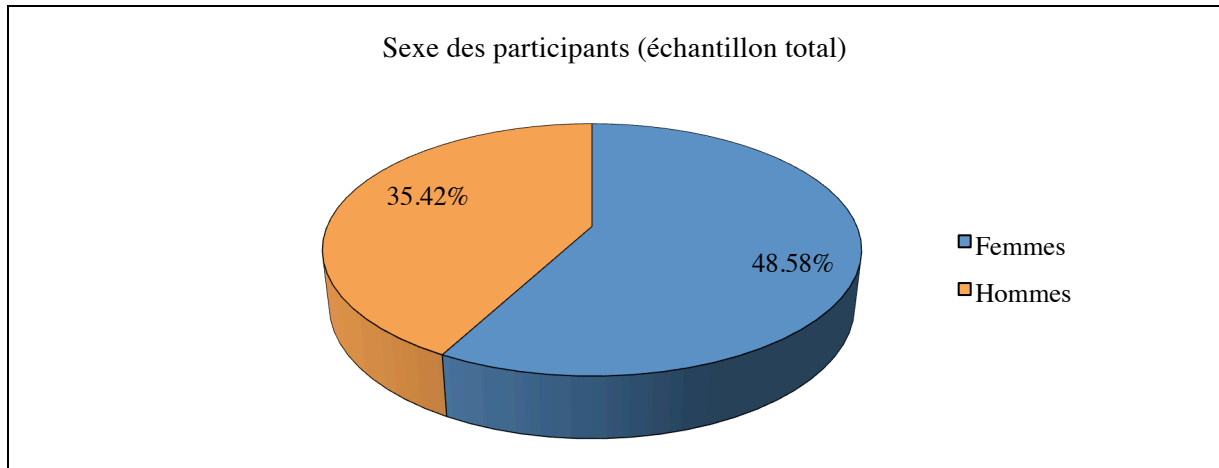


Figure 7. Sexe des participants (échantillon total)

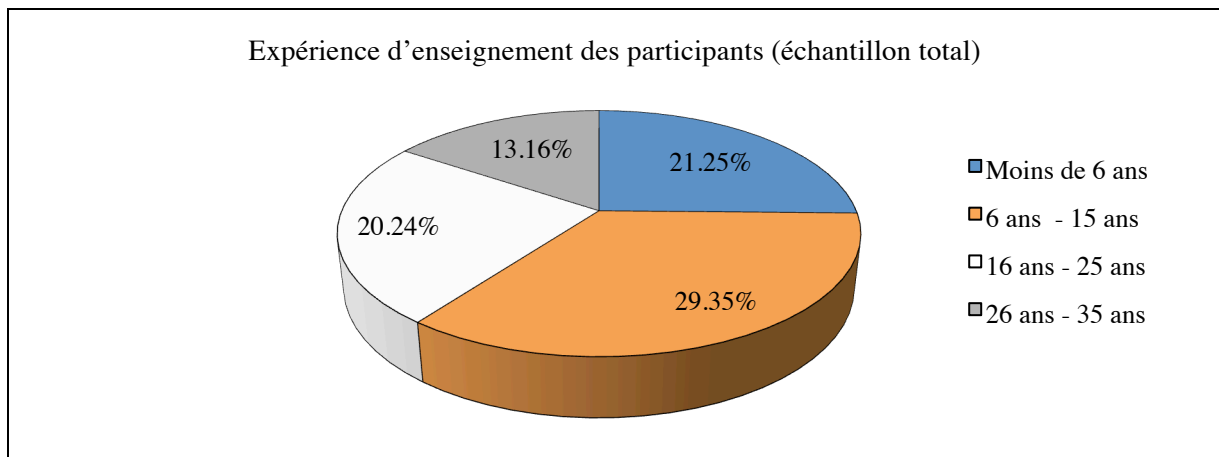


Figure 8. Expérience d'enseignement des participants (échantillon total)

La figure 9A distingue les enseignants détenant un Master de ceux qui ont étudié moins longtemps (Bachelor + autre), sur l'échantillon total. Vu l'impact possible du niveau de spécialisation atteint dans leur branche sur leur attitude envers l'intégration (cf. section 2.3.1), un calcul par cercle est réalisé. La figure 9B montre une différence significative entre le cercle A, où le taux de diplômés en Master atteint 91.30 %, et les deux autres cercles où ils sont respectivement 43.59 % et 47.62 %.

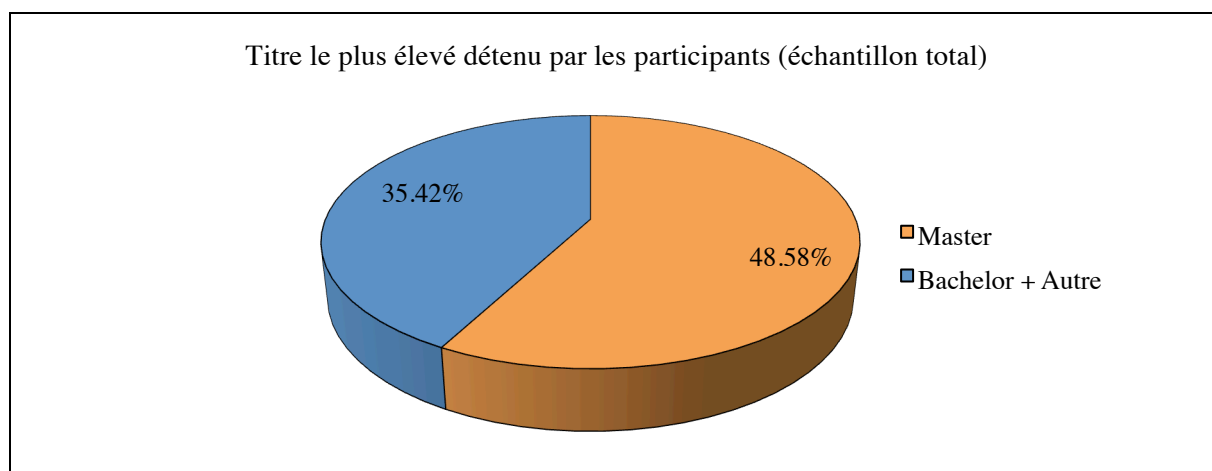


Figure 9A. Niveau de formation des participants (échantillon total)

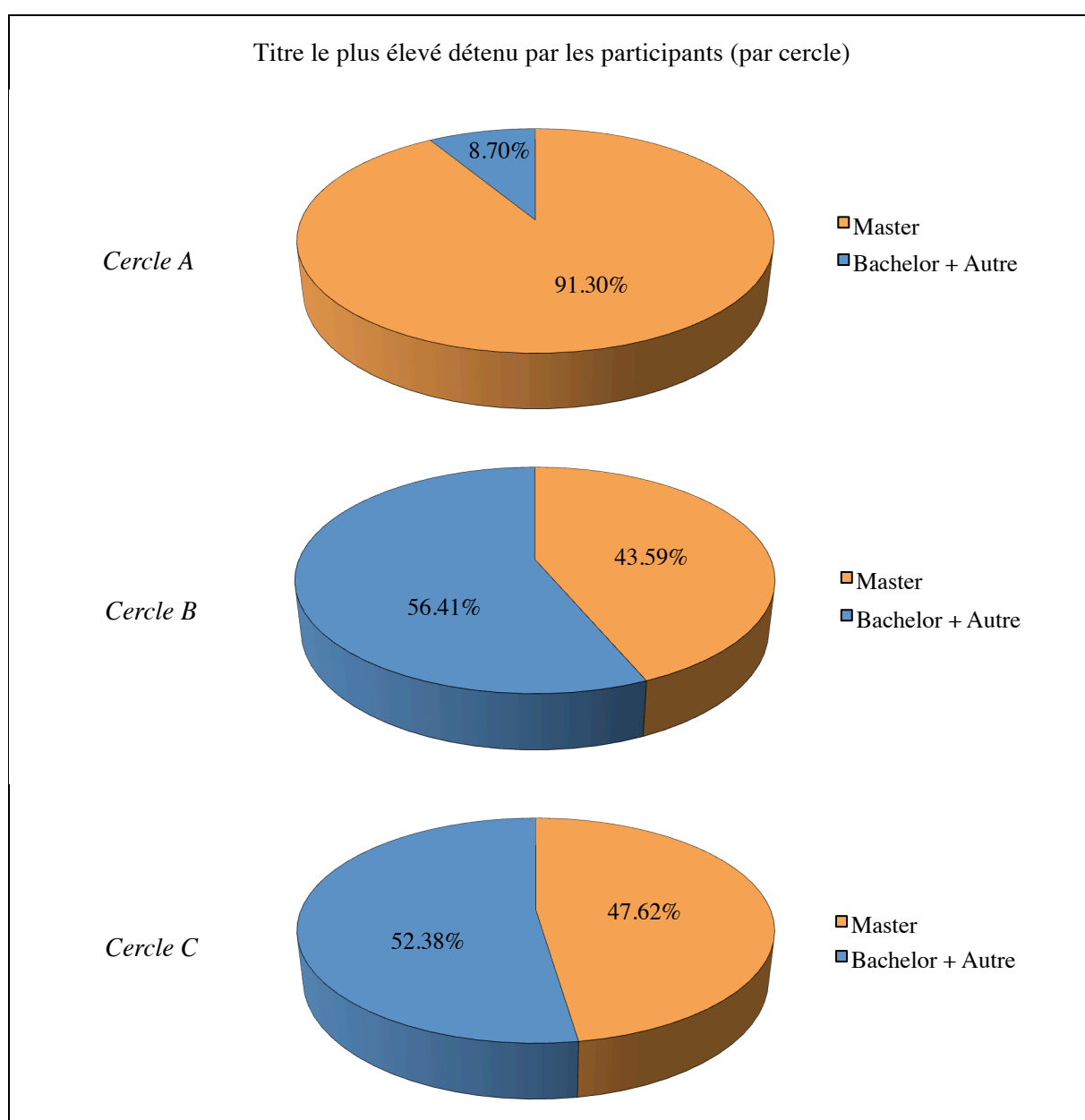


Figure 9B. Niveau de formation des participants (par cercle)

Les données relatives aux disciplines enseignées ne sont pas livrées dans ce travail car leur traitement s'avérerait complexe. Après réflexion, il a par ailleurs été estimé que cette variable de contrôle ne présentait pas d'intérêt particulier à l'égard des liens étudiés.

### 4.3. Méthodes de collecte des données

#### 4.3.1. Premier instrument : le questionnaire

Le principal moyen utilisé pour récolter les données est un questionnaire composé de quatre parties (annexe 1).

La première partie mesure le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. La possibilité se présentait d'utiliser une échelle existante, mais comme certaines définitions du concept s'éloignent du sens originel formulé par Bandura (1977, 1986, 2007) pour s'approcher du lieu de contrôle développé par Rotter (1966), il convenait d'éviter l'écueil soulevé par Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy (1998) : « un individu peut tout à fait croire qu'une conséquence est uniquement le résultat de son action, et qu'elle est donc interne et contrôlable, tout en ayant peu ou pas du tout confiance en ses capacités à réaliser cette action » (Valls & Bonvin, 2015, p.5). Face à la profusion d'échelles utilisées dans le domaine de la recherche en sciences humaines et leur validité scientifique variable (Valls & Bonvin), le choix a été fait de suivre les recommandations de ces derniers auteurs et de recourir à la *Teachers' sense of efficacy scale* (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Elle comporte trois sous-échelles : *efficacité dans l'engagement des étudiants* (EEE), *efficacité dans les stratégies d'enseignement* (ESE) et *efficacité dans la gestion de classe* (EGC). Par *gestion de classe*, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy entendent *gestion des comportements et de la discipline* et ne font pas référence aux cinq composantes de la gestion de classe décrites par Gaudreau (2017), que les trois sous-échelles réunies englobent par contre. Puisque les 24 items de la version longue « ne sont pas suffisamment discriminants les uns des autres » (Valls & Bonvin, p.24), c'est la version courte à 12 items, présentés « sous la forme d'affirmations », qui a été retenue (p.18). Sur une échelle de type Likert offrant neuf modalités de réponses allant de *pas du tout capable* à *tout à fait capable*, l'enseignant indique dans quelle mesure il se sent capable de réaliser chacun des énoncés.

La deuxième partie du questionnaire fournit des données relatives aux attributions causales des enseignants. Pour ce faire, l'instrument de Mavropoulou et Padeliadu (2002), qui proposent douze causes susceptibles d'être à l'origine d'un comportement perturbateur décrit dans une vignette, a été adapté. Sur la base de son expérience, le répondant donne son avis en choisissant pour chaque proposition une des quatre modalités graduées de *hautement improbable* à *très probable*. Les facteurs avancés sont inhérents à l'élève, au contexte familial ou au contexte scolaire.

La troisième partie du questionnaire s'intéresse à la perception, par l'enseignant, de l'offre de soutien existante dans son contexte professionnel, soit lorsqu'il rencontre un souci lié à l'enseignement ou aux difficultés d'apprentissages de ses élèves, soit lorsqu'un comportement d'élève est perçu comme problématique car nuisible à l'enseignement ou aux apprentissages. Dans les deux cas de figure, six ressources sont proposées à l'enseignant, retenues selon les sources de soutien social émises par les auteurs cités dans la partie théorique de ce travail. Pour chacune d'elles, il évalue sa perception de sa disponibilité, la fréquence de son utilisation et son degré de satisfaction. Ce sont également des échelles de type Likert présentant quatre modalités possibles qui lui permettent de se prononcer, selon les pôles respectifs *pas du tout disponible* à *très disponible*, *rarement* à *très souvent*, puis *pas du tout satisfait* à *très satisfait*. En outre, des questions semi-ouvertes invitent le répondant à décrire en quelques mots en quoi, le cas échéant, il n'est *pas du tout satisfait* ou *peu satisfait* de chacune des ressources proposées.

Dans la quatrième partie du questionnaire, les participants fournissent quelques données sociodémographiques : sexe, expérience d'enseignement, niveau de formation et disciplines enseignées au cycle 3 depuis 2015 (début de la rénovation du cycle 3).

#### 4.3.2. *Second instrument : l'entretien semi-directif*

Les directeurs responsables du cycle 3 ont été sollicités pour participer à un entretien semi-directif, qui a permis de récolter leur description du soutien offert aux enseignants et élèves de leur cercle, face aux problèmes d'apprentissage ou de comportement. En sus de ces données inhérentes aux *pratiques*, l'intention était que leurs propos dévoilent aussi des informations relatives à la *culture* et aux *politiques* d'établissement. Les dimensions proposées par Booth et Ainscow (2002), « toutes les trois nécessaires au développement de l'inclusion dans une

école », seraient ainsi appréhendées (p.9). Pour orienter la discussion une grille d'entretien a été préparée, conçue de sorte qu'elle laisse aux directions la liberté de développer certains aspects plus que d'autres (annexe 2).

#### *4.3.3. Protocole*

Pour obtenir l'autorisation d'accéder aux terrains de recherche respectifs, les directions générales des cercles ont été contactées. Elles se sont prononcées sur la base d'un projet de recherche comportant 2200 mots dont un résumé de 150 mots. Leurs adjoints ont ensuite été invités à participer à un entretien, selon un canevas envoyé à l'avance accompagné de quelques indications comme la durée prévue (une heure et demie maximum). La rencontre a en outre permis de convenir des formalités relatives à l'administration du questionnaire. Il a été décidé que les directions recevraient un courriel comportant une invitation à participer au questionnaire et qu'ils la transmettraient eux-mêmes aux enseignants exerçant dans les classes de formation régulière du cycle 3 (annexe 3).

#### *4.3.4. Administration du questionnaire*

Etant donné que « les questionnaires imprimés (format de type papier-crayon) [entraînent] des taux de retour plus élevés que ceux au format électronique lors de recherches auprès des populations d'enseignants (Shih & Fan, 2008) » (Benoit, 2016, p.133), mais partant du principe que certains d'entre eux trouveraient plus commode de participer en ligne, la stratégie a été de proposer deux modalités possibles de participation. L'invitation envoyée par courrier électronique, posant l'objet de la recherche de manière très générale (Groves *et al.*, 2006, cités par Giroux & Tremblay, 2009, p.142), a donc laissé le choix aux participants. Ils pouvaient soit cliquer sur le lien proposé pour remplir le questionnaire en ligne, soit utiliser la version papier déposée dans leur casier à la salle des maîtres, avec prière de la glisser ensuite dans l'urne prévue à cet effet au secrétariat de leur établissement. Le message indiquait également que la passation requerrait une dizaine de minutes et qu'elle restait anonyme. Toutefois, une direction a émis la demande que le questionnaire ne soit accessible que par voie électronique. Le risque d'une participation moindre pouvait être pris, puisqu'il s'agissait d'un cercle comportant un nombre d'enseignants particulièrement élevé.

Les dates retenues pour l'autoadministration du questionnaire (5 au 16 février 2018) ont été négociées avec les directions qui ont souhaité tenir compte des contraintes du calendrier scolaire. À propos du temps imparti, relativement court, il a été estimé que si l'enseignant ne souhaitait pas répondre au questionnaire ou n'en avait pas la disponibilité, allouer davantage de temps n'y changerait rien. Une relance a néanmoins été effectuée quelques jours avant l'échéance.

#### **4.4. Démarche d'analyse des données**

##### *4.4.1. Opérationnalisation des concepts*

Le tableau 1 présente comment le sentiment d'efficacité personnelle est opérationnalisé. Ce concept est mesuré dans la première partie du questionnaire, à l'aide d'une échelle ordinale. Les trois dimensions, l'*efficacité dans l'engagement des étudiants* (EEE), l'*efficacité dans les stratégies d'enseignement* (ESE) et l'*efficacité dans la gestion de classe* (EGC) correspondent à celles de la TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). A chacune d'elles se rapportent quatre items qui, réunis, totalisent 12 indicateurs. Ils appartiennent à la catégorie des croyances des enseignants et représentent le premier type de variables indépendantes ou déterminants de ce travail.

L'opérationnalisation des attributions causales est exposée dans le tableau 2. Ce concept est mesuré dans la deuxième partie du questionnaire, à l'aide d'une échelle ordinale. Les trois dimensions se réfèrent à celles mentionnées par Mavropoulou et Padelidiadu (2002), qui avancent trois types de causes ou d'explications à l'égard des problèmes de comportement. Il s'agit des facteurs liés à l'élève, au contexte familial ou au contexte scolaire. Pour alléger le texte, les trois dimensions sont ultérieurement utilisées sous les termes *facteurs individuels*, *facteurs familiaux* et *facteurs scolaires*. Comme chacune compte quatre items, 12 indicateurs apparaissent. A l'instar du concept précédent, ils appartiennent à la catégorie des croyances des enseignants et représentent ainsi le deuxième type de variables indépendantes ou déterminants de ce travail.

**Tableau 1. Opérationnalisation du sentiment d'efficacité personnelle**

Concept	Mesure: instru- ment + échelle	Dimensions	Indicateurs	Caté- gorie d'indi- cateurs	Varia- bles
Sentiment d'efficacité personnelle	Questionnaire 1 <sup>ère</sup> partie Echelle ordinale	EEE - Efficacité dans l'engagement des étudiants	Item 2 : Motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire	Croyances	Variables indépendantes ou déterminants
			Item 3 : Amener les élèves à penser qu'ils peuvent réussir leurs tâches scolaires		
			Item 4 : Aider les élèves à développer le goût d'apprendre		
			Item 11 : Aider les familles à soutenir la réussite scolaire de leurs enfants		
		ESE - Efficacité dans les stratégies d'enseignement	Item 5 : Poser de bonnes questions aux élèves		
			Item 9 : Utiliser des stratégies d'évaluation variées		
			Item 10 : Donner une explication alternative ou un exemple lorsque les élèves ne comprennent pas		
			Item 12 : Mettre en œuvre des stratégies alternatives dans votre classe		
		EGC - Efficacité dans la gestion de classe	Item 1 : Contrôler les comportements perturbateurs dans la classe		
			Item 6 : Arriver à ce que les élèves suivent les règles de la classe		
			Item 7 : Calmer un élève perturbateur ou bruyant		
			Item 8 : Mettre en place un système de gestion de classe avec chaque groupe d'élèves		

**Tableau 2. Opérationnalisation des attributions causales**

Concept	Mesure: instru- ment + échelle	Dimensions	Indicateurs	Caté- gorie d'indi- cateurs	Varia- bles
Attributions causales	Questionnaire 2 <sup>ème</sup> partie Echelle ordinale	Causes = facteurs individuels	Item 1 : Manque d'intérêt et de motivation	Croyances	Variables indépendantes ou déterminants
			Item 4 : Difficultés d'apprentissage et mauvais résultats		
			Item 9 : Trouble neuropsychologique existant		
			Item 12 : Estime de soi		
		Causes = facteurs familiaux	Item 3 : Circonstances familiales		
			Item 6 : Investissement parental		
			Item 8 : Niveau socio-économique de la famille		
			Item 10 : Education reçue		
		Causes = facteurs scolaires	Item 2 : Manque d'efficacité des règles de classe		
			Item 5 : Attitude de l'enseignant		
			Item 7 : Supports d'enseignement/d'apprentissage		
			Item 11 : Effectif de classe élevé		

Le soutien social perçu est le concept mesuré par la troisième partie du questionnaire, également à l'aide d'une échelle ordinale. Le tableau 3 montre les choix qui ont permis l'opérationnalisation de ce concept, en tenant compte des éléments issus de la partie théorique de ce travail. Tout d'abord, les dimensions distinguent la perception du soutien envers les problèmes d'enseignement/apprentissage d'une part (PEA), envers les problèmes de comportement d'autre part (PC). Ensuite, dans chaque cas de figure sont proposées six ressources. La direction scolaire, un collègue de même statut, une personne de soutien travaillant avec l'élève, une personne de soutien travaillant avec l'enseignant, les élèves de la classe ou leurs parents représentent en effet des sources potentielles de soutien pour les enseignants invités à se prononcer. Pour alléger le texte, les six indicateurs sont ultérieurement dénommés *direction*, *collègue de même statut*, *personne de soutien pour élève*, *personne de soutien pour enseignant*, *élève-s* et *parent-s*. Envers les ressources sont spécifiquement évalués la *perception de disponibilité*, la *fréquence d'utilisation* et le *degré de satisfaction*. Vu la configuration du tableau 3, induite par ces trois dimensions, les six indicateurs sont multipliés pour en comptabiliser finalement 36. Leur catégorie est considérée comme celle des attitudes, même lorsqu'il est question de la fréquence d'utilisation étant donné que les modalités de réponses proposées aux enseignants (*rarement*, *parfois*, *assez souvent*, *très souvent*) ne permettent que des appréciations subjectives à l'égard de leurs pratiques et non des faits observables. Les catégories des comportements ou des croyances ne sont par conséquent pas envisageables.

Dans l'opérationnalisation de l'objectif de recherche, c'est le soutien social perçu qui représente les variables dépendantes du sentiment d'efficacité personnelle, des attributions causales et du soutien social reçu, constituant les trois types de variables indépendantes.



**Tableau 3. Opérationnalisation du soutien social perçu**

Concept	Mesure: instru- ment + échelle	Dimensions		Indicateurs	Caté- gorie d'indi- cateurs	Varia- bles
Soutien social <i>perçu</i>	Questionnaire 3 <sup>ème</sup> partie Echelle ordinale	Soutien envers les problèmes <u>pédagogiques, didactiques ou d'apprentissage (PEA)</u>	Perception de disponibilité	Direction	Attitudes	Variables dépendantes ou phénomènes
				Collègue de même statut		
				Personne de soutien pour <b>élève</b>		
				Personne de soutien pour <b>enseignant</b>		
				Elève-s		
			Parent-s			
			Fréquence d'utilisation	Direction		
				Collègue de même statut		
				Personne de soutien pour <b>élève</b>		
		Personne de soutien pour <b>enseignant</b>				
		Elève-s				
		Parent-s				
		Degré de satisfaction	Direction			
			Collègue de même statut			
			Personne de soutien pour <b>élève</b>			
			Personne de soutien pour <b>enseignant</b>			
		Elève-s				
		Parent-s				
Soutien envers les problèmes de <u>comportement (PC)</u>	Perception de disponibilité	Direction				
		Collègue de même statut				
		Personne de soutien pour <b>élève</b>				
		Personne de soutien pour <b>enseignant</b>				
	Elève-s					
	Parent-s					
	Fréquence d'utilisation	Direction				
		Collègue de même statut				
		Personne de soutien pour <b>élève</b>				
		Personne de soutien pour <b>enseignant</b>				
	Elève-s					
	Parent-s					
Degré de satisfaction	Direction					
	Collègue de même statut					
	Personne de soutien pour <b>élève</b>					
	Personne de soutien pour <b>enseignant</b>					
Elève-s						
Parent-s						

**Tableau 4. Opérationnalisation du soutien social reçu**

Concept	Mesure: instru- ment + échelle	Dimensions	Indicateurs		Caté- gorie d'indi- cateurs	Varia- bles
Soutien social <i>reçu</i>	Entretien semi-directif Echelle nominale		Quelles ressources directes pour les <b>élèves</b> ?	Quelles ressources directes pour les <b>enseignants</b> ?	Conditions objectives d'existence : caractéristiques de l'environnement	Variables indépendantes ou déterminants
		Quelles ressources existantes envers les problèmes d' <u>apprentissage</u> ?	Direction ?	Direction ?		
			Collègue de même statut ?	Collègue de même statut ?		
			Quel personnel de soutien ?	Quel personnel de soutien ?		
			Elève-s ?	Elève-s ?		
			Parent-s ?	Parent-s ?		
		Quelles ressources existantes envers les problèmes de <u>comportement</u> ?	Direction ?	Direction ?		
			Collègue de même statut ?	Collègue de même statut ?		
			Quel personnel de soutien ?	Quel personnel de soutien ?		
			Elève-s ?	Elève-s ?		
			Parent-s ?	Parent-s ?		

Le tableau 4 indique justement comment le soutien social reçu est évalué. Les données extraites des verbatims d'entretiens semi-directifs menés avec les directions sont mesurées au moyen d'une échelle nominale, cette fois-ci. Deux dimensions, similaires à celles exposées dans le tableau 3 relatif au soutien social perçu, sont les ressources susceptibles de représenter du soutien vis-à-vis des problèmes d'apprentissage d'une part, vis-à-vis des problèmes de comportement d'autre part. Dans chaque dimension, les mêmes ressources humaines représentent à nouveau les indicateurs, à la différence près que *personne de soutien pour élève* et *personne de soutien pour enseignant* sont ici réunies sous le terme *personnel de soutien*. Une autre distinction avec le tableau 3 est que les cinq ressources sont dédoublées, car selon les directions elles peuvent représenter du soutien direct pour les élèves ou pour les enseignants. Les 20 indicateurs possibles appartiennent à la catégorie des conditions objectives d'existence ou caractéristiques de l'environnement et constituent des variables indépendantes. A la section 5.2.5, le soutien social reçu est comparé à deux types de variables de contrôle présentées respectivement dans les tableaux 5A et 5B. Ces derniers montrent l'opérationnalisation des modèles théoriques qui ont été retenus dans ce travail parce qu'ils permettent d'évaluer le potentiel de développement inclusif d'un établissement scolaire. La

figure 3 de la section 2.4.1 soutient l'opérationnalisation du premier modèle théorique ; elle donne les critères qui caractérisent les interventions à chacun des trois niveaux. L'opérationnalisation du second modèle théorique est détaillée dans l'annexe 4. Etant donné l'ampleur des sujets que touchent les indicateurs, seuls six d'entre eux ont été retenus, issus des sections B.2 et C.2.

**Tableau 5A. Opérationnalisation du 1<sup>er</sup> modèle théorique retenu dans ce travail**

Concept	Mesure: instru- ment + échelle	Dimensions	Indicateurs		Caté- gorie d'indi- cateurs	Varia- bles
Potentiel de développement inclusif d'un établissement scolaire	Entretien semi-directif Echelle nominale	Modèles d'interven- tion à trois niveaux RAI et SCP	Plan pédagogique :	Plan comportemental :	Conditions objectives d'existence : caractéristiques de l'environnement	Variables de contrôle
			Interventions intensives	Interventions intensives		
			Interventions ciblées	Interventions ciblées		
			Interventions universelles	Interventions universelles		

**Tableau 5B. Opérationnalisation du 2<sup>ème</sup> modèle théorique retenu dans ce travail**

Concept	Mesure: instru- ment + échelle	Dimensions	Indicateurs		Caté- gorie d'indi- cateurs	Varia- bles
Potentiel de développement inclusif d'un établissement scolaire	Entretien semi-directif Echelle nominale	Approche d'éducation inclusive dans le développe- ment d'une école (Booth & Ainscow, 2002)	(A. Créer une CULTURE inclusive :)		Conditions objectives d'existence : caractéristiques de l'environnement	Variables de contrôle
			(A.1. Bâtir une communauté)	(A.2. Etablir des valeurs inclusives)		
			B. Produire des POLITIQUES inclusives :			
			(B.1. Développer l'école pour tous)	B.2. Organiser le soutien à la diversité		
			C. Développer des PRATIQUES inclusives :			
(C.1. Orchestrer les apprentissages)	C.2. Mobiliser les ressources					

Pour finir, quelques dernières variables de contrôle se rapportant aux conditions objectives d'existence ou caractéristiques du participant sont contenues dans le tableau 6, qui présente l'opérationnalisation des données sociodémographiques des enseignants. C'est la quatrième partie du questionnaire qui fournit ces données, à l'aide d'une échelle nominale (sauf pour le sexe où l'échelle est dichotomique). Les quatre dimensions sont ainsi le sexe, les années d'enseignement, le niveau de formation et les disciplines enseignées (à un ou deux niveaux).

**Tableau 6. Opérationnalisation des données sociodémographiques des enseignants**

Concept	Mesure: instru- ment + échelle	Dimensions	Indicateurs		Catégo- rie d'indi- cateurs	Varia- bles
Données sociodémographiques des enseignants	Questionnaire 4 <sup>ème</sup> partie Echelle nominale (sauf pour le sexe, où l'échelle est dichotomique)	Sexe	Femme		Conditions objectives d'existence : caractéristiques du participant	Variables de contrôle
			Homme			
		Années d'enseignement	Moins de 6 ans			
			Entre 6 et 15 ans			
			Entre 16 et 25 ans			
			Entre 26 et 35 ans			
			Plus de 35 ans			
		Titres détenus	Master ou licence			
			Bachelor ou demi-licence			
			Titre pédagogique degré secondaire			
			Titre pédagogique préscolaire/primaire			
			Titre pédagogie spécialisée			
Autre						
Disciplines enseignées	... à 2 niveaux	(Français, mathématiques + allemand, anglais et sciences de la nature dès la 10 <sup>ème</sup> )				
	... à 1 niveau	(Sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement, formation générale, autre)				

#### 4.4.2. Schéma d'analyse

Le questionnaire a récolté des données quantitatives correspondant aux quatre premiers concepts, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité personnelle, les attributions causales, le soutien social perçu et les données sociodémographiques des répondants. Les données ont tout d'abord été transférées dans un fichier Excel, automatiquement pour les versions complétées

en ligne, manuellement pour les versions papier, pour ensuite effectuer des statistiques à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé pour estimer la consistance interne des échelles et dimensions mesurées par les questionnaires. En outre, les différences entre les cercles ont été examinées, pour évaluer la pertinence de présenter les résultats de manière confondue (3 cercles ensemble) ou distincte. Puis ont été réalisés des tableaux à deux entrées et des graphiques, principalement des diagrammes à bandes rectangulaires, afin de rendre la présentation des résultats visuelle et de mettre en évidence les plus significatifs. A ce stade, il est devenu possible de répondre aux trois premières questions de recherche (Q1, Q2 et Q3).

Les entretiens semi-directifs, enregistrés, ont permis de récolter des données qualitatives correspondant au soutien social reçu. Ils ont pour commencer été écoutés et retranscrits intégralement dans un fichier Word, avec des lignes numérotées pour assurer un repérage pratique des données pertinentes. Les conventions de transcription retenues sont une adaptation simplifiée de Jefferson (1984) qui peut être consultée à l'annexe 5. Ensuite, l'analyse thématique a impliqué de surligner dans le texte les propos qui se rapportent aux différents indicateurs. Ce travail d'étiquetage a permis de classer les données identifiées dans des tableaux à deux entrées. Puisque les propriétés recherchées étaient connues, le codage n'a pas réellement été ouvert. Le traitement des verbatims a nécessité trois versions successives pour synthétiser les données et n'en dégager que l'essentiel. Effectivement, la première opération a consisté à reporter les propos, non pas dans leur intégralité mais en conservant certains termes, pour préserver leur valeur sémantique. Les numéros de lignes ont été indiqués pour être en mesure de les recontextualiser facilement. Une deuxième opération a veillé à ne conserver que les valeurs nominales des propos. Ce tableau-ci a permis une identification précise des indicateurs. Une dernière opération a résidé dans l'établissement d'un tableau récapitulatif du soutien social reçu dans chaque cercle, dans une formulation anonyme encore plus concise. Un codage sélectif a été effectué, dans le sens où si ce dernier tableau contenait les données relatives aux indicateurs mentionnées dans l'opérationnalisation (tableau 4), un autre tableau réunissant les données en lien avec les modèles théoriques retenus a néanmoins été constitué.

Dans un premier temps, les résultats descriptifs n'ont pris en compte qu'une seule variable à la fois. Dans un second temps, des liens ont été établis entre les différentes dimensions évaluées, où deux variables ont simultanément été considérées dans l'objectif de répondre aux

deux dernières questions de recherche (Q4 et Q5) et de tester les trois hypothèses (H1, H2 et H3). Des statistiques ont été réalisées avec les variables inhérentes au sentiment d'efficacité personnelle (déterminant), aux attributions causales (déterminant), au soutien social perçu (phénomène) et aux données sociodémographiques (variables de contrôle). Des tests ont été menés pour vérifier la significativité des résultats et donc leur exploitation possible (tests de Student et khi carré). Dans certains cas, l'analyse de la variance (ANOVA) a également été calculée. Des tableaux de contingence à deux entrées et des graphiques (diagrammes à bandes rectangulaires surtout) ont été employés pour présenter les résultats obtenus. Il est alors devenu possible de vérifier les deux premières hypothèses (H1 et H2).

Pour pouvoir non seulement répondre aux deux dernières questions de recherche (Q4 et Q5), mais aussi se positionner vis-à-vis de la dernière hypothèse (H3), un travail de traitement relativement au soutien social reçu a dû être poursuivi. A l'aide des données classées dans un tableau et des verbatims étiquetés, une comparaison a été réalisée entre le soutien social reçu de chaque cercle et les modèles théoriques de référence opérationnalisés (variables de contrôle), ce qui a conduit à l'établissement d'un certain nombre de tableaux et de diagrammes en radar. Cette démarche a permis de répondre à la quatrième question de recherche (Q4). Pour finir, le potentiel de développement inclusif de chaque cercle, estimé à travers les deux modèles théoriques (déterminant), a été comparé avec le soutien social perçu correspondant (phénomène). Une réponse à la cinquième et dernière question de recherche (Q5) a pu être esquissée, puis pour finir la troisième et dernière hypothèse (H3) a pu être discutée.

## 5. RÉSULTATS ET ANALYSE

### 5.1. Résultats descriptifs

#### 5.1.1. Sentiment d'efficacité personnelle

Le tableau 7 présente les données pour l'échantillon total en ce qui concerne les trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle (mesuré avec la TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). La cohérence interne des trois sous-échelles est très satisfaisante (EEE:  $\alpha$  de Cronbach = .85 ; ESE:  $\alpha$  = .84 ; EGC:  $\alpha$  = .90). Selon les moyennes (MIN = 1.00 ; MAX = 9.00), il apparaît que c'est vis-à-vis des stratégies d'enseignement que le corps enseignant se sent le plus efficace (M = 6.82), à peine davantage qu'envers la gestion de classe (M = 6.73) puis l'engagement des étudiants (M = 6.13).

**Tableau 7. Sentiment d'efficacité personnelle, statistiques descriptives**

Dimensions TSES	N	MIN	MAX	M	ET
Efficacité dans l'engagement des étudiants (EEE)	83	1.00	9.00	6.13	1.31
Efficacité dans les stratégies d'enseignement (ESE)	83	1.00	9.00	6.82	1.30
Efficacité dans la gestion de classe (EGC)	83	1.00	9.00	6.73	1.38

Un aperçu plus détaillé est proposé par la figure 10, qui rend compte des moyennes des dimensions du sentiment d'efficacité personnelle par cercle. Si dans chacun d'eux la différence entre les dimensions est à nouveau peu importante, le cercle A se démarque néanmoins des deux autres cercles par un cumul des trois moyennes sensiblement plus élevé. Seul le cercle C suit la tendance des moyennes par dimension de l'échantillon total. Dans le cercle B c'est la gestion de classe qui arrive en tête, de même pour le cercle A à égalité avec les stratégies d'enseignement. Parmi les modalités proposées pour spécifier la capacité perçue à l'égard des douze indicateurs proposés, 5.00 correspond à *moyennement capable* et 7.00 à *capable*.

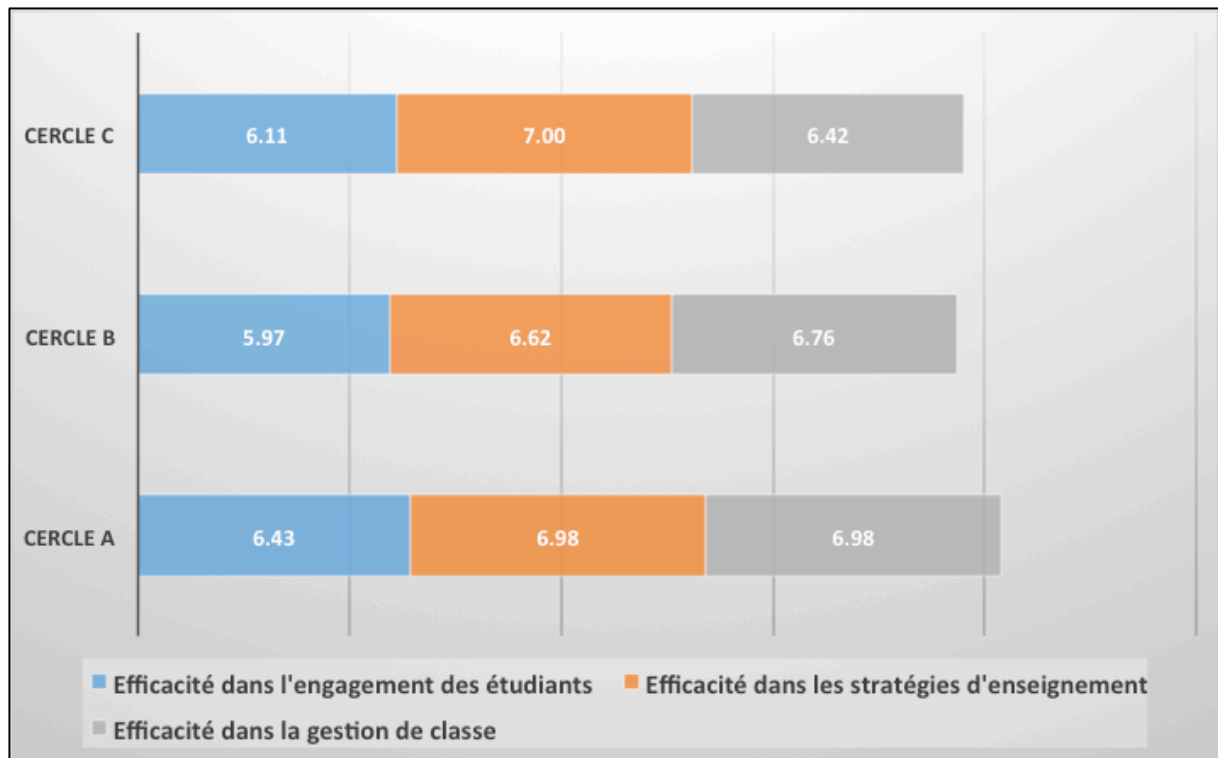


Figure 10. Sentiment d'efficacité personnelle par dimension (par cercle)

### 5.1.2. Attributions causales

En considérant l'échantillon total, la figure 11 montre les moyennes pour les 12 items relatifs aux trois dimensions des attributions causales (*facteurs scolaires*, barres orange ; *facteurs familiaux*, barres bleues ; *facteurs individuels*, barres grises), mesurées à l'aide de l'outil adapté de Mavropoulou et Padeliadu (2002). Une moyenne n'est proposée que pour la dimension *facteurs familiaux*, pour laquelle en effet la cohérence interne a pu être établie de manière satisfaisante ( $\alpha = .78$ ). Pour les deux autres dimensions (*facteurs scolaires* et *facteurs individuels*), les indices de cohérence interne ne sont pas satisfaisants ( $\alpha < .55$  dans les deux cas). De manière générale, on constate que les facteurs les plus importants dans l'explication des problèmes comportementaux de l'élève faisant l'objet de la vignette (Alex) sont relatifs à l'élève (item 1 = 3.18 ; item 4 = 3.26 ; item 9 = 2.57 ; item 12 = 3.27 ; MIN = 1.00, MAX = 4.00). L'item 9, *trouble neuropsychologique*, fait exception dans la mesure où sa moyenne est égale à 2.57. Les *facteurs familiaux* viennent en seconde position (M = 2.87). Enfin, les *facteurs scolaires* sont invoqués, mais à un degré moindre (item 2 = 2.38 ; item 5 = 2.38 ; item 7 = 2.36 ; item 11 = 2.88).



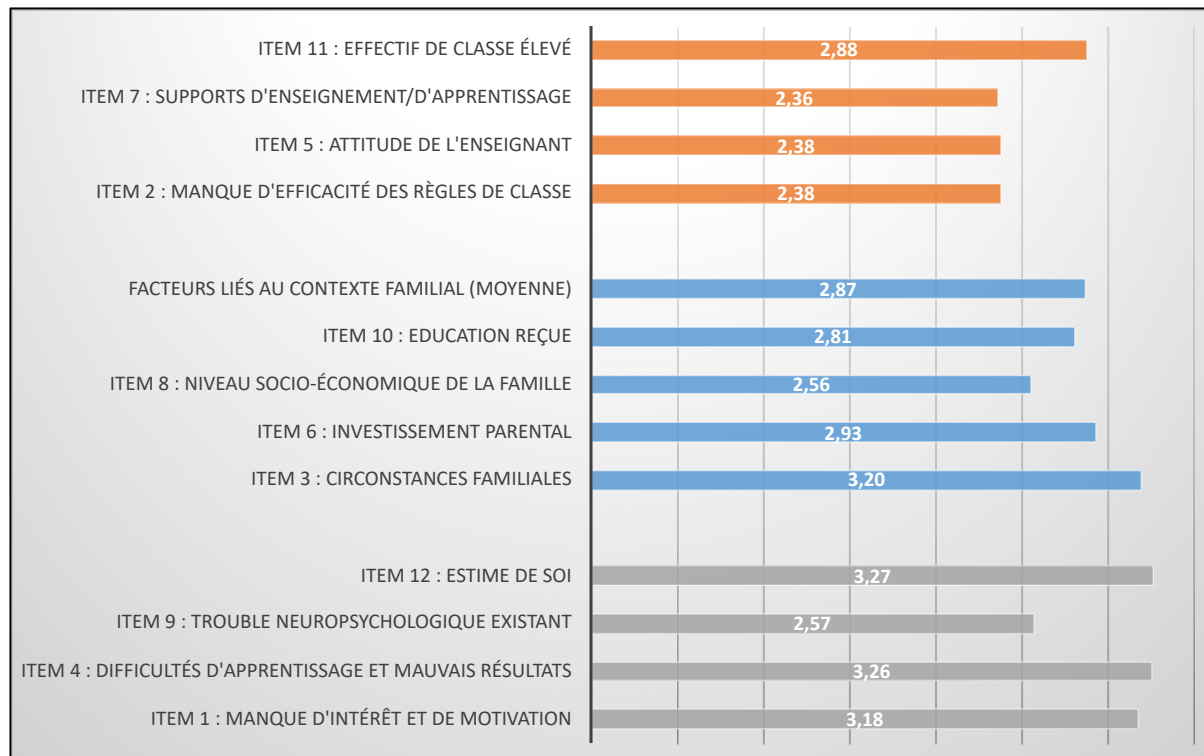


Figure 11. Attributions causales par indicateur (échantillon total)

Malgré les divergences à l'intérieur de chaque facteur, une ANOVA à mesures répétées (moyenne de chacun des trois groupes de facteurs en ordre ascendant : facteur intra-sujets) a été réalisée pour tester si ces différences étaient significatives. Les résultats multivariés indiquent un effet significatif du facteur intra-sujets ( $F = 44.7$ ,  $dl = 2$ ,  $p < .001$ ) indiquant que les différences observées entre ces groupes de facteurs sont significatives (noter que les contrastes entre niveaux 2 à 2 sont également significatifs). Les tests statistiques ne permettent pas de mettre en avant de différence entre les cercles.

### 5.1.3. Soutien social perçu

Les figures 12A et 12B présentent les moyennes de soutien perçu pour l'échantillon total, lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) et de comportement (PC) (MIN = 1.00 ; MAX = 4.00). On peut y distinguer les trois dimensions (*perception de disponibilité des ressources*, barres bleues; *fréquence d'utilisation des ressources*, barres orange ; *degré de satisfaction envers les ressources*, barres grises), et les six ressources ou indicateurs, correspondant chacun à une barre horizontale (*direction*, *collègue de même statut*, *personne de soutien pour élève*, *personne de soutien pour enseignant*, *élève-s*, *parent-s*).

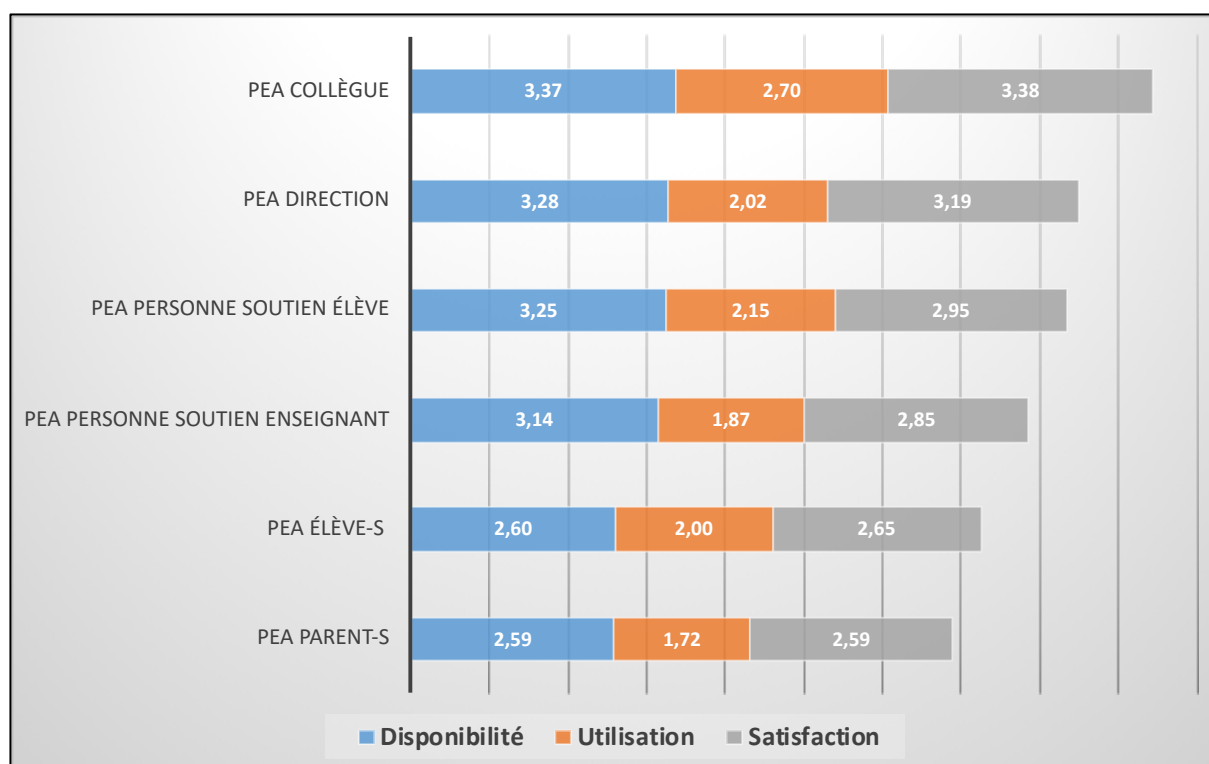


Figure 12A. Soutien social perçu lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) par dimension et par indicateur (échantillon total)

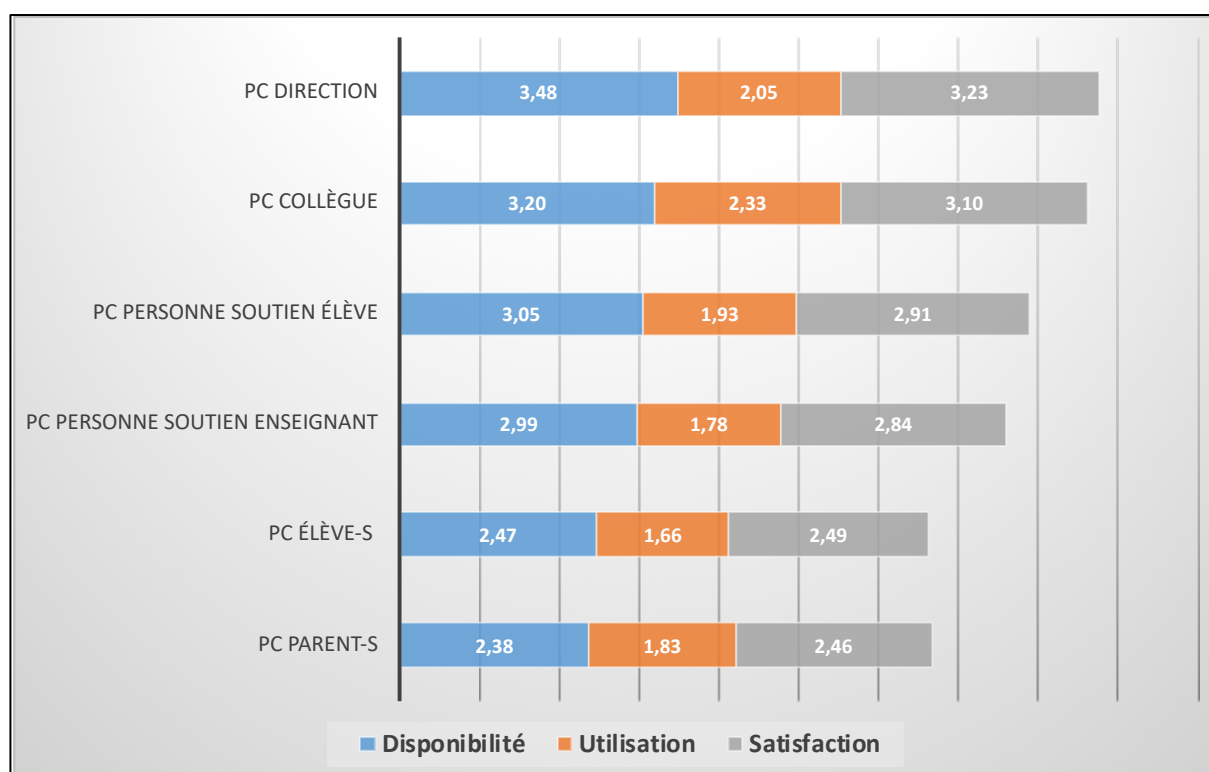


Figure 12B. Soutien social perçu lors de problèmes de comportement (PC) par dimension et par indicateur (échantillon total)

Les figures 12A et 12B indiquent que face à un PEA, c'est auprès de leurs collègues que les enseignants semblent davantage trouver de soutien, tandis que face à un PC c'est la direction qui représente la source de soutien la plus importante. Les quatre autres ressources arrivent ensuite dans le même ordre, quel que soit le souci rencontré (*personne de soutien pour élève*, *personne de soutien pour enseignant*, *élève-s* et finalement *parent-s*). La différence de perception entre celle portant sur la personne de soutien appelée à interagir avec l'élève et celle portant sur la personne de soutien appelée à interagir avec l'enseignant interpelle. Si la *perception de disponibilité* et le *degré de satisfaction* sont certes sensiblement plus élevés envers *personne de soutien pour élève* ( $3.25 > 3.14$  ;  $2.95 > 2.85$  lors de PEA /  $3.05 > 2.99$  ;  $2.91 > 2.84$  lors de PC), c'est surtout la *fréquence d'utilisation* qui obtient une différence plus forte ( $2.15 > 1.87$  /  $1.93 > 1.78$ ). C'est envers les ressources *élève-s* et *parent-s* que les moyennes correspondant au *degré de satisfaction* sont supérieures ou égales à celles relatives à la *perception de disponibilité*. Vis-à-vis des autres ressources présentées, c'est l'inverse qui se produit (sauf pour *collègue de même statut* lors de PEA).

Comme l'indique le tableau 8, une analyse de variance (ANOVA) évalue la pertinence d'établir les résultats du soutien social perçu par cercle. Pour l'aspect particulièrement aléatoire que son interprétation présentait, il a paru raisonnable de retirer du travail la dimension *fréquence d'utilisation des ressources*. Par conséquent, seules les dimensions *perception de disponibilité des ressources* et *degré de satisfaction envers les ressources* sont considérées dans la suite du travail.

**Tableau 8. Soutien social perçu, résultats de l'ANOVA et des contrastes (par cercle)**

PEA	Perception de disponibilité			Degré de satisfaction		
	Homogénéité des variances	ANOVA	Contraste AC-B	Homogénéité des variances	ANOVA	Contraste AC-B
Direction			p < .05	p < .05		p = .05
Collègue de même statut		t (p = 0.52)	p < .05			
Personne de soutien pour élève	p < .05	p < .01 (f = 5.05, dl = 2) <sup>a</sup>	p < .05	p < .01		
Personne de soutien pour enseignant		p < .001 (f = 10.01, dl = 2) <sup>a</sup>	p < .05	p < .01		
Élève-s	p < .05	p < .01 (f = 6.15, dl = 2) <sup>a</sup>				
Parent-s		p < .05 (f = 4.58, dl = 2)	p < .05			t (p = .057)
PC	Perception de disponibilité			Degré de satisfaction		
	Homogénéité des variances	ANOVA	Contraste AC-B	Homogénéité des variances	ANOVA	Contraste AC-B
Direction		p < .05 (f = 4.60, dl = 2)	p < .05		p < .05 (f = 4.28, dl = 2)	p < .05
Collègue de même statut						
Personne de soutien pour élève				p < .01		
Personne de soutien pour enseignant		p < .05 (f = 3.37, dl = 2)	p < .05	p < .05	t (p = 0.74)	t (p = .061)
Élève-s						
Parent-s						

<sup>a</sup> terme linéaire significatif (p < .05) ; t : résultat tendancielllement significatif

Les figures 13A, 13B, 13C et 13D, qui découlent de l'analyse de variance (tableau 8), exposent ainsi les données de façon plus détaillée car les cercles y sont distincts (cercle A, barres bleues ; cercle B, barres orange ; cercle C, barres grises). Les résultats peuvent être parcourus par dimension, chacune correspondant à une figure (*perception de disponibilité des ressources* lors de PEA, figure 13A ; *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PEA, figure 13B ; *perception de disponibilité des ressources* lors de PC, figure 13C ; *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PC, figure 13D) et par indicateur (*direction*, *collègue de même statut*, *personne de soutien pour élève*, *personne de soutien pour enseignant*, *élève-s*, *parent-s*). Dans chaque figure, les regroupements de barres correspondent à ces six ressources.

Dans 18 des 24 configurations, le cercle B obtient des moyennes de *perception de disponibilité* et de *degré de satisfaction* plus élevées que les cercles A et C. À six reprises toutefois, le soutien social perçu est plus élevé dans le cercle C (*perception de disponibilité* envers *personne de soutien pour enseignant* lors de PEA,  $3.42 > 3.38$  ; *perception de disponibilité* envers *élève-s* lors de PEA,  $2.94 > 2.69$  ; *degré de satisfaction* envers *collègue de même statut* lors de PEA,  $3.45 > 3.41$  ; *degré de satisfaction* envers *élève-s* lors de PEA,  $2.78 > 2.70$  ; *perception de disponibilité* envers *élève-s* lors de PC,  $2.63 > 2.59$  ; *perception de disponibilité* envers *parent-s* lors de PC,  $2.47 > 2.44$ ). Le plus souvent (17 cas de figure sur 24), c'est par ailleurs le cercle A qui présente les moyennes de soutien social perçu les plus basses. Les 7 fois restantes, il devance le cercle C. Cela se produit à l'égard de la ressource *direction* lors de PEA (*degré de satisfaction*,  $3.13 > 2.89$ ) et lors de PC (*perception de disponibilité*,  $3.48 > 3.14$  ; *degré de satisfaction*,  $3.26 > 2.81$ ). Le soutien perçu est également plus élevé dans le cercle A que dans le C lors de PC, quand il s'agit de la *perception de disponibilité* envers *collègue de même statut* ( $3.17 > 3.10$ ) ainsi que du *degré de satisfaction* envers *collègue de même statut*, *élève-s* et *parent-s* ( $3.09 > 3.00$  ;  $2.48 > 2.44$  ;  $2.39 > 2.37$ ).

Cette section ne précise pas l'importance des différences de moyennes relevées. Certains écarts sont en effet très minces tandis que d'autres sont bien plus conséquents, comme l'exemplifie la différence de hauteur entre certaines barres. C'est à vrai dire lors de la discussion (chapitre 6) que les résultats sont analysés et commentés de manière plus critique.

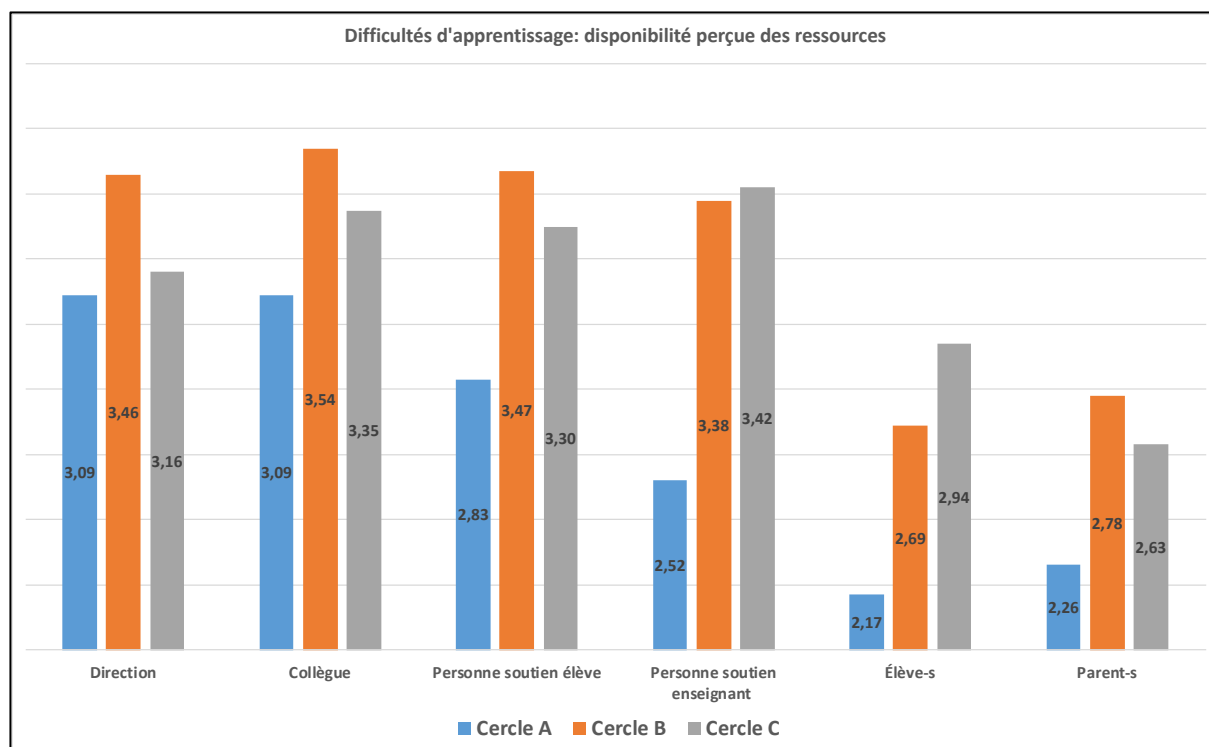


Figure 13A. Perception de disponibilité des ressources lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) (par cercle)

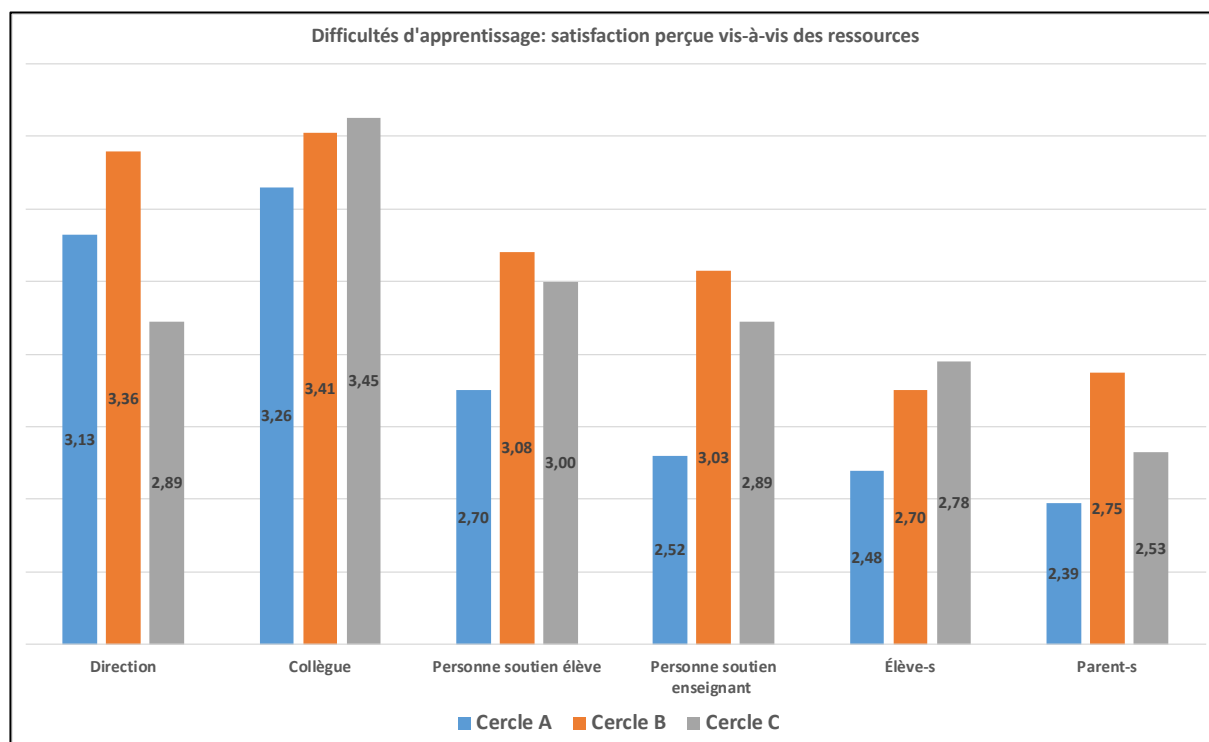


Figure 13B. Degré de satisfaction envers les ressources lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) (par cercle)

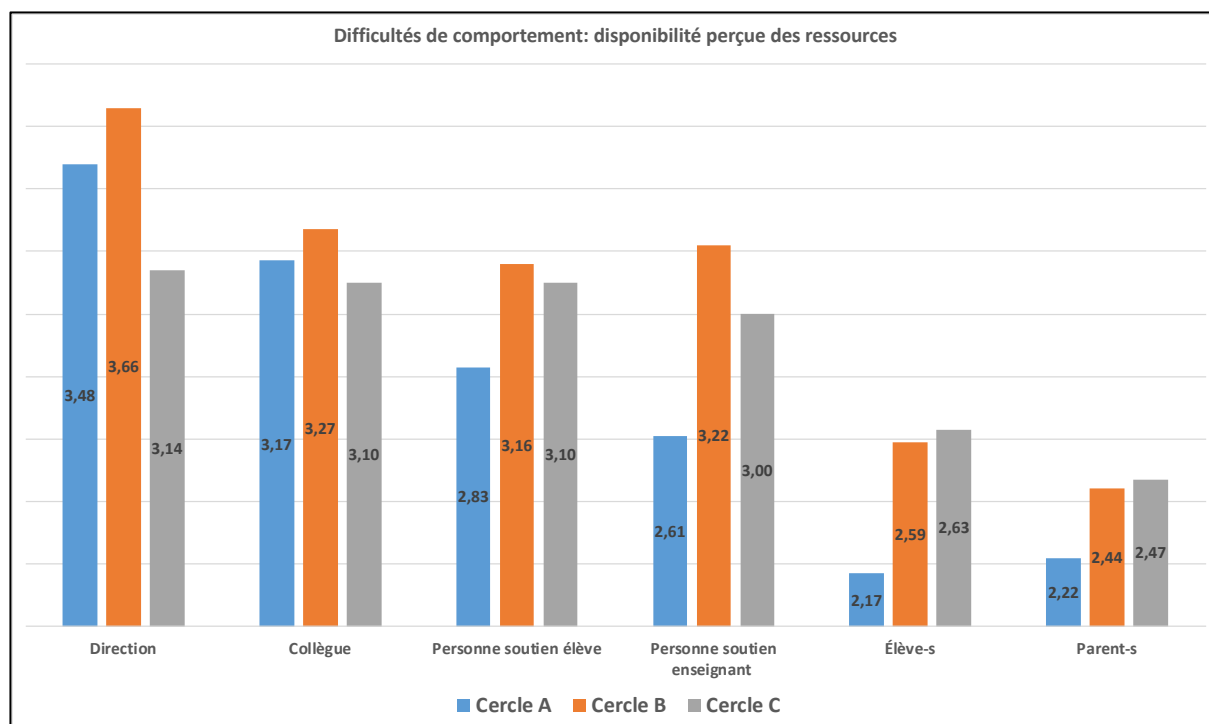


Figure 13C. Perception de disponibilité des ressources lors de problèmes de comportement (PC) (par cercle)

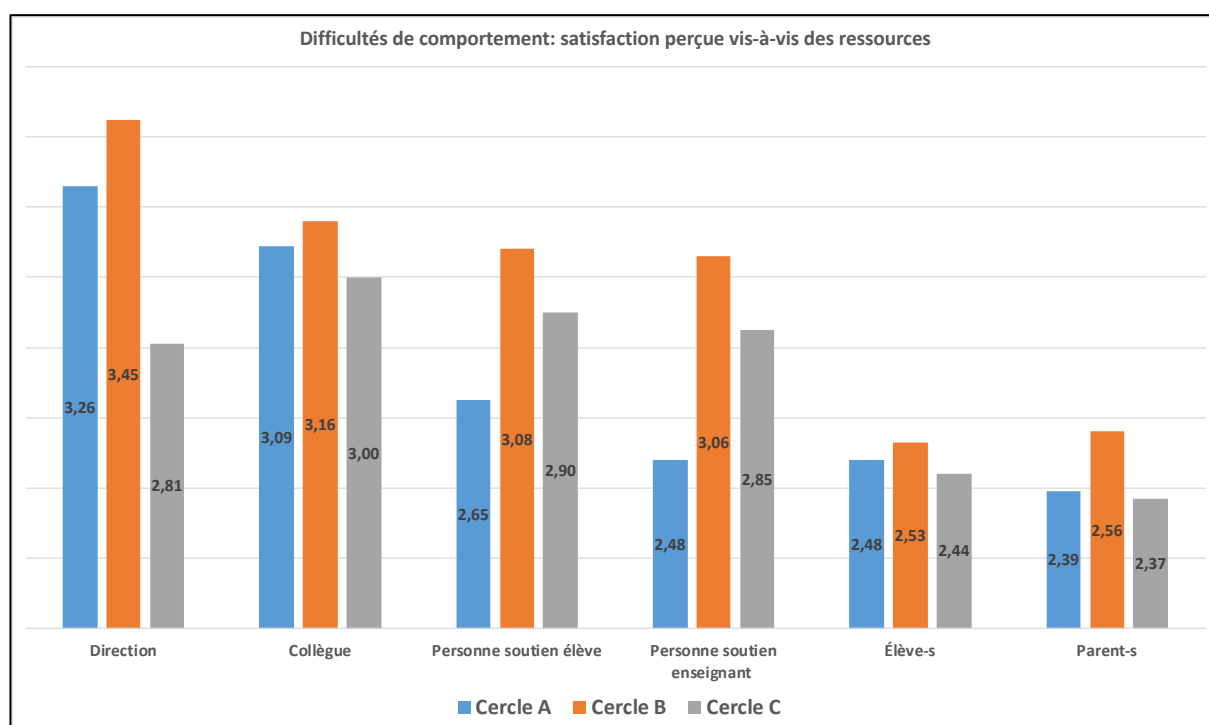


Figure 13D. Degré de satisfaction envers les ressources lors de problèmes de comportement (PC) (par cercle)

#### 5.1.4. Soutien social reçu

Les tableaux 9A et 9B comportent les données relatives au soutien social reçu représentant un type de variables indépendantes, établies sur la base des verbatims. Il s'agit des ressources disponibles pour les élèves (él.) et les enseignants (ens.), lors de problèmes d'apprentissage (première dimension, tableau 9A) et de comportement (seconde dimension, tableau 9B). Elles sont spécifiées par cercle scolaire et selon les cinq indicateurs retenus (*direction, collègue de même statut, personnel de soutien, élève-s, parent-s*). Ces données dépeignent avec une part de subjectivité probable les ressources existantes dans les trois contextes, puisqu'elles sont issues du discours des directions rencontrées en entretien.

La récente rénovation du cycle 3 de l'école obligatoire neuchâteloise, mentionnée à la section 2.1.2, a probablement eu un impact sur l'état actuel des diverses formes de soutien exposées dans les tableaux 9A et 9B. C'est notamment visible en ce qui concerne la description de la ressource *collègue de même statut*, susceptible de représenter du soutien pour les élèves ou pour les enseignants eux-mêmes. Un autre changement, induit par la mise en œuvre de l'*Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP)* (République et Canton de Neuchâtel, 2014), est vécu différemment d'un cercle à l'autre, comme le suggère le tableau 9A.

Si certaines cases sont laissées vides, cela ne signifie pas pour autant que les ressources sont inexistantes. Comme les données sont recueillies par le biais d'une grille d'entretien semi-directif, les directions ont été laissées libres d'aborder les sujets à leur convenance.



**Tableau 9A. Lors de problèmes d'apprentissage, ressources directes pour les élèves (él.) ou pour les enseignants (ens.)**

	Cercle A	Cercle B	Cercle C
Direction ?			
él.	> La direction du cycle 3 est une ressource directe, pour les enseignants surtout, pour les élèves dans une moindre mesure		
ens.			
Collègue de même statut ?			
él.	> Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre les enseignants pour suivre les élèves est devenue plus difficile		
ens.	> Avec la rénovation du cycle 3, le soutien entre pairs (équipe pédagogique) a diminué	> Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre enseignants (d'une même branche) s'est renforcée	> Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre enseignants (d'une même branche) a d'abord été importante puis a diminué
Quel personnel de soutien ?			
él.	> Service socio-éducatif > Soutien pédagogique donné par des enseignants de FR, ajout de permanences selon besoins, minutes données lors des passages de niveaux, possibilité second enseignant FR en classe > Coaching > Suivi élèves BEP (mesures techniques) > Soutien à domicile (maladie)	> Service socio-éducatif > Equipe d'enseignants de soutien pédagogique formés en enseignement spécialisé ou travaillant en formation spécialisée (soutien PPI 1 et 2, suivi élèves BEP, passages de niveaux, permanences, coaching)	> Soutien pédagogique donné par des enseignants de FR > Aide aux devoirs > Suivi élèves BEP (mesures techniques)
ens.	> Heures disponibles pour un second enseignant FR en classe	> Equipe d'enseignants de soutien pédagogique à disposition (demandes relatives à la différenciation pédagogique, aux mesures d'aménagements et techniques)	> Le soutien pédagogique permet de soulager l'enseignant de FR vis-à-vis de l'hétérogénéité
Elève-s ?			
él.	> Mentorat <sup>1</sup>	> Mentorat	> Mentorat
ens.	-	-	-
Parent-s ?			
él.	> Evoqués mais pas décrits comme une ressource (référence à une certaine catégorie de la population)	-	-
ens.		-	> Certains décrits comme revendicateurs vis-à-vis des mesures BEP

<sup>1</sup> Le mentorat n'a pas été cité lors de l'entretien, probablement par omission. Le site web du cercle indique toutefois l'existence de cette ressource.

**Tableau 9B. Lors de problèmes de comportement, ressources directes pour les élèves (él.) ou pour les enseignants (ens.)**

Cercle A		Cercle B	Cercle C
Direction ?			
él.	> La direction du cycle 3 est une ressource directe, pour les enseignants surtout, pour les élèves dans une moindre mesure		
ens.			
Collègue de même statut ?			
él.	> Avec la rénovation du cycle 3, les enseignants sont moins disponibles pour les élèves	> Enseignants doivent fournir plus d'énergie pour maintenir liens dans l'équipe pédagogique	> Rénovation cycle 3 : liens entre membres de l'équipe pédagogique plus difficiles à établir pour soutenir les élèves
ens.	> Avec la rénovation du cycle 3, le soutien entre pairs (équipe pédagogique) a diminué	> Avec la rénovation du cycle 3, les enseignants doivent fournir plus d'énergie pour maintenir le soutien entre pairs (équipe pédagogique).	> Avec la rénovation du cycle 3, le soutien entre pairs (équipe pédagogique) a diminué > Risque des échanges informels (peu de réelles constructions de solutions)
Quel personnel de soutien ?			
él.	> Service socio-éducatif > Classe de remédiation comportementale sur 3 jours > Classe de remédiation comportementale sur 8 semaines > Insertion prof. précoce	> Service médico-éducatif > Service socio-éducatif > Soutien contraignant (retenue d'une classe problématique)	> Service socio-éducatif > Permanence par un civiliste (élève renvoyé de sa classe)
ens.	> Possibilité second enseignant FR en classe	> Equipe d'enseignants de soutien pédagogique	> Permanence par un civiliste (élève renvoyé de sa classe) > Soutien comportemental
Elève-s ?			
él.	-	> Respect mutuel accru par le mélange d'élèves induit par la rénovation du cycle 3 > Quelques élèves formés à la communication non-violente	-
ens.	-	-	-
Parent-s ?			
él.	> Evoqués mais pas décrits comme une ressource (référence à une certaine catégorie)	-	-
ens.		-	> Certains contactent les enseignants quand ils perçoivent un problème

## 5.2. Analyses inférentielles : liens entre les dimensions

### 5.2.1. Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et soutien social perçu

Le tableau 10 établit les corrélations ( $r$ ) entre les trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle (EEE ; ESE ; EGC) et les quatre autres du soutien social perçu (*perception de disponibilité des ressources* lors de PEA ; *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PEA ; *perception de disponibilité des ressources* lors de PC ; *degré de satisfaction envers les*

ressources lors de PC). Des tests de probabilité (p) permettent d'indiquer dans quelle mesure les relations constatées sont significatives (sig.). Les résultats indiquent ainsi que les dimensions les plus étroitement liées ( $p < .001$ ) sont l'*efficacité dans les stratégies d'enseignement* (ESE) ou l'*efficacité dans la gestion de classe* (EGC) et le *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PC (respectivement 0.44 et 0.42). Un lien important ( $p < .01$ ) existe également entre l'*efficacité dans les stratégies d'enseignement* (ESE) et les trois premières dimensions du soutien social perçu (0.36 ; 0.36 ; 0.34), entre l'*efficacité dans l'engagement des étudiants* (EEE) et la quatrième dimension (0.32), enfin entre l'*efficacité dans la gestion de classe* (EGC) et la deuxième dimension (0.31).

**Tableau 10. Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et soutien social perçu**

	Moyenne Perception de disponibilité (PEA)		Moyenne Degré de satisfaction (PEA)		Moyenne Perception de disponibilité (PC)		Moyenne Degré de satisfaction (PC)	
	r	sig.	r	sig.	r	sig.	r	sig.
Efficacité dans l'engagement des étudiants (EEE)	0.18	-	0.28	*	0.19	$p = .09$	0.32	**
Efficacité dans les stratégies d'enseignement (ESE)	0.36	**	0.36	**	0.34	**	0.44	***
Efficacité dans la gestion de classe (EGC)	0.18	-	0.31	**	0.28	*	0.42	***
*** $p < .001$ ; ** $p < .01$ ; * $p < .05$								

### 5.2.2. Liens entre attributions causales et soutien social perçu

Le tableau 11 établit les corrélations (r) entre les attributions causales en tenant compte des trois dimensions (*facteurs familiaux* ; *facteurs scolaires* ; *facteurs individuels*) et le soutien social perçu en tenant compte des quatre dimensions (*perception de disponibilité des ressources* lors de PEA ; *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PEA ; *perception de disponibilité des ressources* lors de PC ; *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PC). Des tests de probabilité (p) permettent d'indiquer si les résultats sont significatifs (sig.).

Le lien le plus fort ( $p < .01$ ) est celui relevé entre les *facteurs individuels* et la *perception de disponibilité* lors de PEA (0.34). Quoique moindre ( $p < .05$ ), un lien est également observé entre les *facteurs individuels* et les trois dernières dimensions du soutien social perçu (*degré de satisfaction* lors de PEA = 0.24 ; *perception de disponibilité* lors de PC = 0.24 ; *degré de satisfaction* lors de PC = 0.23), ainsi qu'entre les *facteurs familiaux* et la *perception de disponibilité* lors de PEA ou de PC (0.28 dans les deux cas).

**Tableau 11. Liens entre attributions causales et soutien social perçu**

	Moyenne Perception de disponibilité (PEA)		Moyenne Degré de satisfaction (PEA)		Moyenne Perception de disponibilité (PC)		Moyenne Degré de satisfaction (PC)	
	r	sig.	r	sig.	r	sig.	r	sig.
Attributions: facteurs familiaux	0.28	*	0.13	-	0.28	*	0.19	-
Attributions: facteurs scolaires	0.13	-	0.09	-	0.13	-	0.10	-
Attributions: facteurs individuels	0.34	**	0.24	*	0.24	*	0.23	*
*** $p < .001$ ; ** $p < .01$ ; * $p < .05$								

### 5.2.3. Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales

Le tableau 12 établit les corrélations ( $r$ ) entre les trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle (EEE ; ESE ; EGC) et les trois autres des attributions causales (*facteurs familiaux* ; *facteurs scolaires* ; *facteurs individuels*). Des tests de probabilité ( $p$ ) permettent d'indiquer dans quelle mesure les résultats sont significatifs (sig.). Conséquemment aux corrélations établies dans les tableaux 10 et 11, un lien important existe ( $p < .001$ ) entre les *facteurs individuels* et l'*efficacité dans les stratégies d'enseignement* (ESE).

**Tableau 12. Liens entre sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales**

	Efficacité dans l'engagement des étudiants (EEE)		Efficacité dans les stratégies d'enseignement (ESE)		Efficacité dans la gestion de classe (EGC)	
	r	sig.	r	sig.	r	sig.
Attributions: facteurs familiaux	0.08		0.21	p = .06	0.15	
Attributions: facteurs scolaires	0.17		0.16		0.03	
Attributions: facteurs individuels	0.20	p = .08	0.43	***	0.24	*
*** p < .001 ; ** p < .01 ; * p < .05						

#### 5.2.4. Liens entre niveau de formation des enseignants et soutien social perçu

Le tableau 13 montre l'influence possible du niveau de formation des enseignants (Bachelor et autre ; Master) sur le soutien social perçu en ce qui concerne ses quatre dimensions (*perception de disponibilité des ressources* lors de PEA ; *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PEA ; *perception de disponibilité des ressources* lors de PC ; *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PC). Les moyennes (MIN = 1 ; MAX = 4) et écarts-types (ET) sont indiqués. Des liens entre les dimensions existent, mais leur degré de significativité n'est pas très élevé (p < .05 entre *perception de disponibilité* lors de PEA et le niveau de formation ; p = .057 entre *perception de disponibilité* lors de PC et le niveau de formation ; p = .088 entre *degré de satisfaction* lors de PC et le niveau de formation).

La figure 14, illustrant les tendances relevées dans le tableau 13, semble montrer que les professionnels davantage formés dans leur(s) branche(s) d'enseignement (Master) perçoivent moins la disponibilité des ressources et s'en montrent moins satisfaits que leurs collègues au bénéfice d'un Bachelor ou d'un autre titre. Les observations doivent cependant être relativisées, étant donné les probabilités obtenues. Il est également possible que la manière dont le questionnaire interroge l'enseignant sur son niveau de formation soit en cause. Les modalités proposées n'ont peut-être pas permis de cerner cette variable avec précision.

**Tableau 13. Liens entre niveau de formation des enseignants et soutien social perçu**

		Bachelor et autre		Master	
		M	ET	M	ET
PEA	Perception de disponibilité**	3.21	0.47	2.95	0.58
	Degré de satisfaction	3.06	0.43	2.90	0.62
PC	Perception de disponibilité <sup>a</sup>	3.12	0.57	2.87	0.57
	Degré de satisfaction <sup>b</sup>	3.02	0.51	2.79	0.65

\*\*  $t = 2.11$ ,  $dl = 79$ ,  $p < .05$  ; <sup>a</sup>  $t = 1.93$ ,  $dl = 79$ ,  $p = .057$  ; <sup>b</sup>  $t = 1.73$ ,  $dl = 79$ ,  $p = .088$

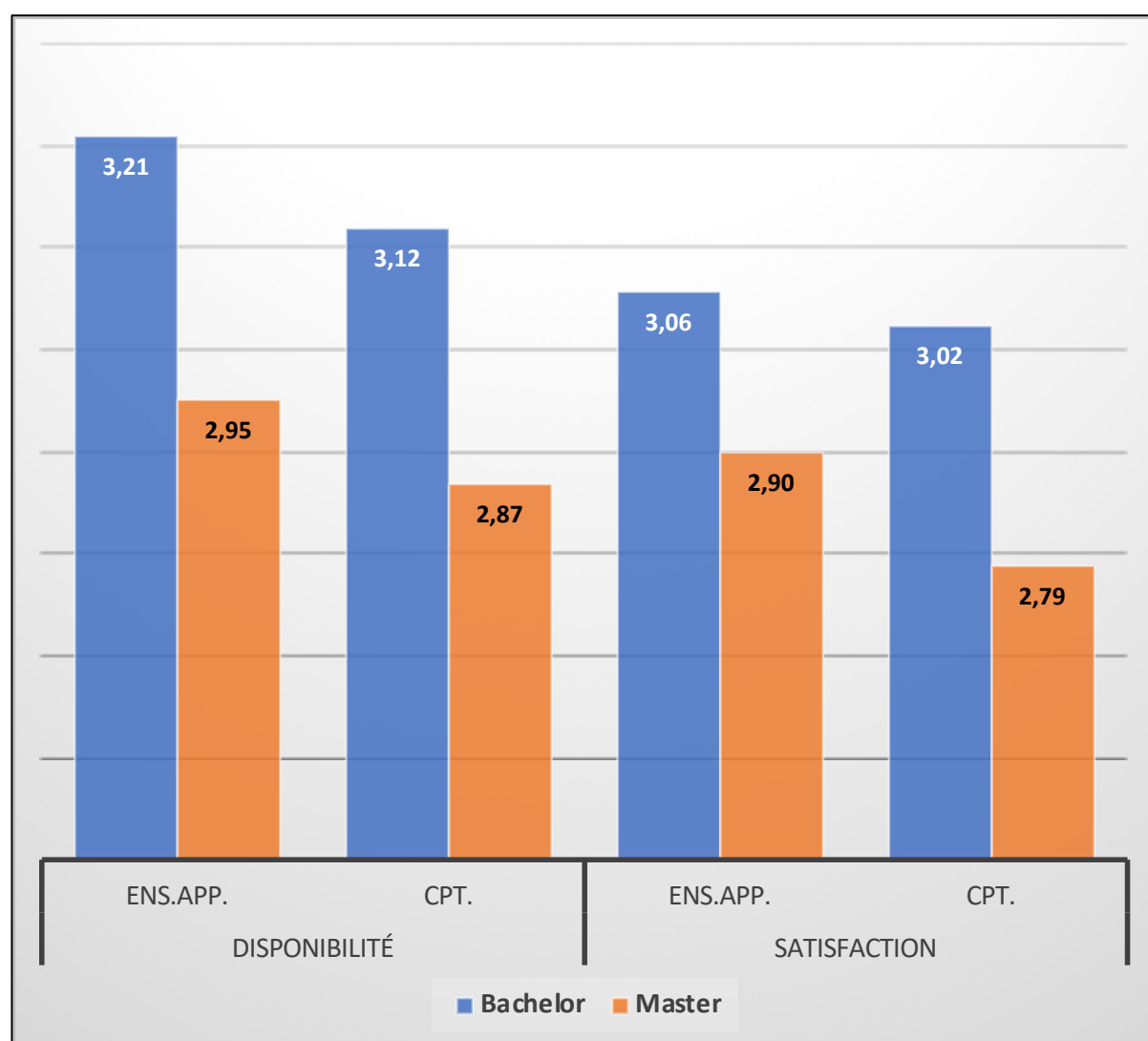


Figure 14. Liens entre niveau de formation des enseignants et soutien social perçu (échantillon total)

### 5.2.5. Liens entre soutien social reçu et modèles de développement inclusif

Comme relevé à la section 5.1.4, les verbatims ont l'avantage de non seulement indiquer les ressources existantes dans chaque cercle, certes du point de vue de la direction du cycle 3, mais aussi de dévoiler quelques indications concernant le style de leadership des directions générales et l'état d'esprit ambiant des cercles scolaires. Cette section se propose donc de comparer les données extraites des verbatims à deux modèles théoriques de référence, choisis parce qu'ils permettent d'évaluer le potentiel de développement inclusif d'une école. Dans un premier temps, un parallèle est établi entre chaque cercle et les modèles d'intervention à trois niveaux RAI et SCP (tableaux 14A, 14B et 14C). Les tableaux 15A, 15B et 15C permettent ensuite d'attribuer des points aux cercles, en vue de la réalisation des figures 15A, 15B et 15C. Dans un second temps, l'approche d'éducation inclusive proposée par Booth et Ainscow (2002) est adaptée pour proposer une estimation du potentiel de développement susmentionné (tableau 16). Pour des raisons de faisabilité, seuls six indicateurs ont effectivement été retenus, correspondant à deux des six sections et à deux des trois dimensions traitées par les auteurs. Des points sont également attribués aux cercles, de manière à obtenir les figures 16A, 16B et 16C.

Les tableaux 14A, 14B et 14C permettent d'identifier dans quelle mesure le soutien social décrit par les directions, respectivement des cercles A, B et C, est comparable aux modèles d'intervention à trois niveaux appliqués sur les plans pédagogique et comportemental. On y retrouve en fait toutes les données présentées dans les tableaux 9A (cercle A), 9B (cercle B) et 9C (cercle C) de la section 5.1.4, en dehors de celles relatives aux indicateurs *élève-s* et *parent-s*. Comme l'illustre la configuration des cases se référant aux interventions ciblées et intensives, il n'est pas toujours possible de spécifier quelles ressources relèvent de quel niveau. Les données grisées correspondent aux formes de soutien directes aux enseignants et par conséquent indirectes aux élèves.

**Tableau 14A. Cercle A : comparaison entre le soutien social reçu extrait du verbatim et le premier modèle théorique de référence (interventions à trois niveaux RAI et SCP)**

	Versant pédagogique		Versant comportemental	
<b>I. intensives 5%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Service socio-éducatif</li> <li>&gt; Soutien pédagogique donné par des enseignants de FR, ajout selon besoins, minutes données lors des passages de niveaux, possibilité second enseignant FR en classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Pas de PPI (1 ou 2) ; cela se fait davantage au cycle 2 ou dans le cadre du SPS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Service socio-éducatif</li> <li>&gt; Dès 10 heures d'absence injustifiées la direction est informée et rencontre l'élève</li> <li>&gt; Classe de remédiation comportementale sur 3 jours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Insertion prof. Précoce</li> </ul>
<b>I. ciblées 15%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Coaching</li> <li>&gt; Suivi élèves BEP mesures techniques</li> <li>&gt; Soutien à domicile (maladie)</li> <li>&gt; Mentorat</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Classe de remédiation comportementale sur 8 semaines</li> <li>&gt; La direction est informée et rencontre l'élève</li> <li>&gt; Heures d'arrêt</li> </ul>	
<b>I. universelles 80%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre les enseignants pour suivre les élèves est devenue plus difficile</li> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, le soutien entre pairs (équipe pédagogique) a diminué</li> <li>&gt; Heures disponibles pour un second enseignant FR en classe</li> <li>&gt; Direction cycle 3 très impliquée dans le soutien envers les enseignants</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, les enseignants sont moins disponibles pour les élèves</li> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, le soutien entre pairs (équipe pédagogique) a diminué</li> <li>&gt; Possibilité second enseignant FR en classe</li> <li>&gt; Direction cycle 3 très impliquée dans le soutien envers les enseignants</li> </ul>	

**Tableau 14B. Cercle B : comparaison entre le soutien social reçu extrait du verbatim et le premier modèle théorique de référence (interventions à trois niveaux RAI et SCP)**

	Versant pédagogique		Versant comportemental	
<b>I. intensives 5%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Service socio-éducatif</li> <li>&gt; Equipe d'enseignants de soutien pédagogique (suivi BEP, passages de niveaux, permanences, coaching)</li> <li>&gt; Mentorat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Equipe d'enseignants de soutien pédagogique (soutien PPI 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Service médico-éducatif</li> <li>&gt; Service socio-éducatif</li> <li>&gt; Soutien contraignant (retenue d'une classe problématique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; La direction est informée et rencontre l'élève</li> <li>&gt; Heures d'arrêt (hiérarchie des sanctions)</li> </ul>
<b>I. ciblées 15%</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Equipe d'enseignants de soutien pédagogique (soutien PPI 1)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Heures de retenue (hiérarchie des sanctions)</li> </ul>
<b>I. universelles 80%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre les enseignants pour suivre les élèves est devenue plus difficile</li> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre enseignants (d'une même branche) s'est renforcée</li> <li>&gt; Equipe d'enseignants de soutien pédagogique</li> <li>&gt; Direction cycle 3 très impliquée dans le soutien envers les enseignants</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Enseignants doivent fournir plus d'énergie pour maintenir liens dans l'équipe pédag</li> <li>&gt; Respect mutuel accru par le mélange d'élèves induit par la rénovation du cycle 3</li> <li>&gt; Quelques élèves formés à la communication non-violente</li> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, les enseignants doivent fournir plus d'énergie pour maintenir le soutien entre pairs (équipe pédagogique).</li> <li>&gt; Equipe d'enseignants de soutien pédagogique</li> <li>&gt; Direction cycle 3 très impliquée dans le soutien envers les enseignants</li> </ul>	



**Tableau 14C. Cercle C : comparaison entre le soutien social reçu extrait du verbatim et le premier modèle théorique de référence (interventions à trois niveaux RAI et SCP)**

	Versant pédagogique		Versant comportemental	
I. intensives 5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Soutien pédagogique donné par des enseignants de FR</li> <li>&gt; Aide aux devoirs</li> <li>&gt; Suivi élèves BEP (mesures techniques)</li> <li>&gt; Mentorat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Pas de PPI (1 ou 2) ; le soutien pédagogique est destiné à revoir en effectif réduit des notions scolaires non acquises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Service socio-éducatif</li> <li>&gt; Heures de retenue et d'arrêt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; La direction est informée et rencontre l'élève</li> <li>&gt; Permanence par un civiliste (élève renvoyé de sa classe)</li> </ul>
I. ciblées 15%				
I. universelles 80%	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre les enseignants pour suivre les élèves est devenue plus difficile</li> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, la collaboration entre enseignants (d'une même branche) a d'abord été importante puis a diminué</li> <li>&gt; Le soutien pédagogique permet de soulager l'enseignant de FR vis-à-vis de l'hétérogénéité</li> <li>&gt; Direction cycle 3 très impliquée dans le soutien envers les enseignants</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Rénovation cycle 3 : liens entre membres de l'équipe pédagogique plus difficiles à établir pour soutenir les élèves</li> <li>&gt; Avec la rénovation du cycle 3, le soutien entre pairs (équipe pédagogique) a diminué + risque des échanges informels (peu de réelles constructions de solutions)</li> <li>&gt; Permanence par un civiliste (élève renvoyé de sa classe)</li> <li>&gt; Soutien comportemental</li> <li>&gt; Direction cycle 3 très impliquée dans le soutien envers les enseignants</li> </ul>	

Les tableaux 15A, relatif au versant pédagogique, et 15B, relatif au versant comportemental, montrent comment des points sont attribués à chaque cercle dans le but de quantifier les similitudes relevées dans les tableaux 14A, 14B et 14C. Dans les deux cas, la formulation des douze phrases est basée sur les caractéristiques de la figure 3 (section 2.4.1), qui exemplifie les modèles RAI et SCP. Le tableau 15C comporte quatre indicateurs qui mesurent en fait le soutien social perçu des enseignants du point de vue des directions. En effet, les réponses s'appuient sur les passages de verbatim où ils sont invités à s'exprimer sur comment, selon eux, leurs enseignants connaissent, mobilisent et profitent des ressources qui finalement sont des formes de soutien à l'intégration, tout comme les interventions des modèles RAI et SCP.

**Tableau 15A. Similitudes entre le soutien social reçu et le modèle RAI (points par cercle)**

		<i>Cercles :</i>		
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
Interventions universelles	Pour les enseignants de formation régulière, les conditions pour réaliser les interventions universelles se sont compliquées avec la rénovation du cycle 3. Néanmoins, la direction s'implique activement pour les soutenir vis-à-vis du changement.	✓	✓	✓
	Pour faire face aux nouveautés, la collaboration entre pairs s'est renforcée.		✓	
	Pour être en mesure de réaliser des interventions universelles de qualité, les enseignants bénéficient d'une forme de soutien quand leurs collègues interviennent auprès des élèves en classe ou hors classe.	✓	✓	✓
	De plus, ils peuvent faire appel à des enseignants spécialisés pour développer leurs pratiques envers la différenciation pédagogique, par exemple.		✓	
	Total :	2	4	2
Interventions ciblées	Les élèves à besoins éducatifs particuliers ou en difficulté scolaire reçoivent du soutien pédagogique dispensé en groupes restreints.	✓	✓	✓
	Les élèves bénéficient d'un soutien direct et indirect prodigué par des enseignants spécialisés.		✓	
	Le soutien pédagogique assure un soutien à l'élève dans une démarche explicite et graduée (projet pédagogique individualisé - PPI 1).		✓	
	Un service socio-éducatif est disponible pour assurer le suivi des élèves.	✓	✓	
	Total :	2	4	1
Interventions intensives	Les élèves reçoivent du soutien pédagogique dispensé en groupes restreints.	✓	✓	✓
	Les élèves bénéficient d'un soutien direct et indirect prodigué par des enseignants spécialisés.		✓	
	Le soutien pédagogique assure un soutien à l'élève dans une démarche explicite et graduée (projet pédagogique individualisé - PPI 2).		✓	
	Un service socio-éducatif est disponible pour assurer le suivi des élèves.	✓	✓	
	Total :	2	4	1

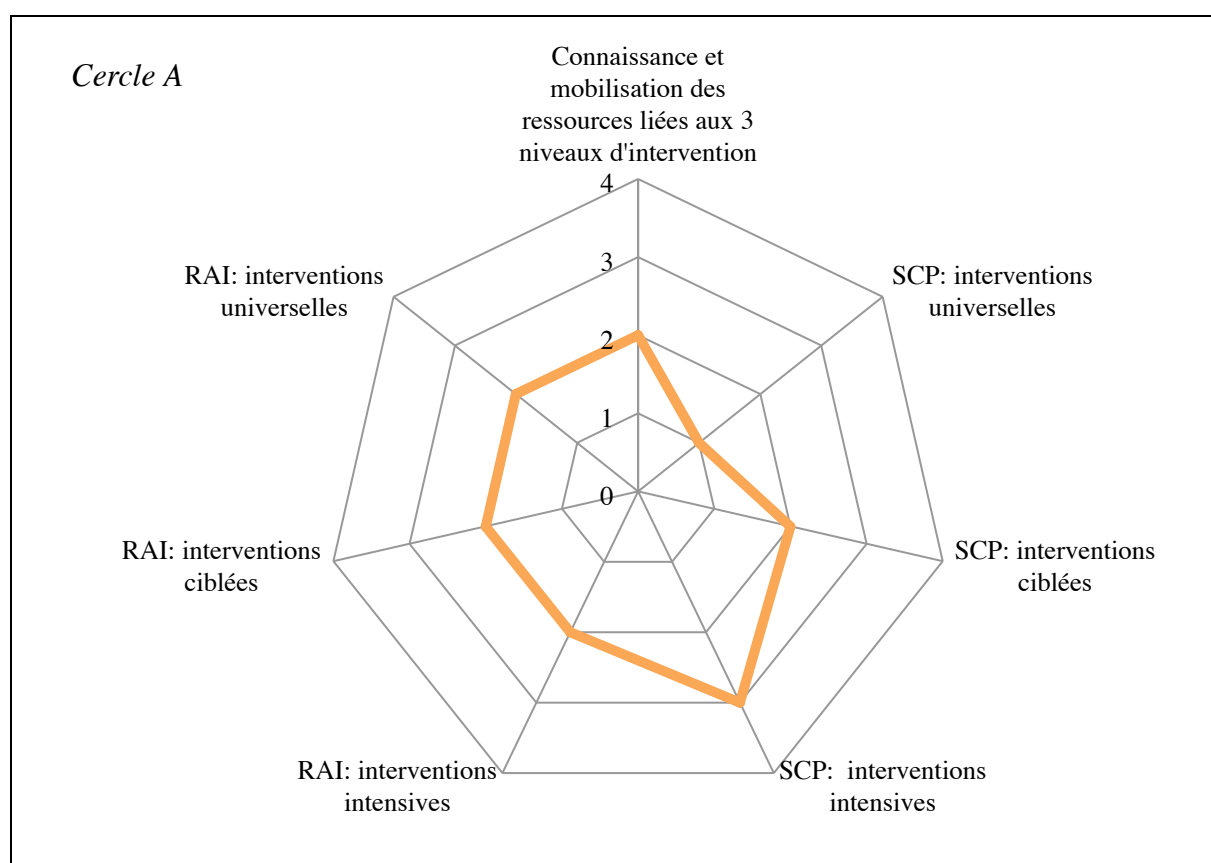
**Tableau 15B. Similitudes entre le soutien social reçu et le modèle SCP (points par cercle)**

		<i>Cercles :</i>		
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
Interventions universelles	Le fonctionnement de l'établissement repose sur l'existence d'un code de conduite éducatif, porteur de valeurs chères à l'inclusion.		✓	
	De plus, une prévention primaire soutenant le développement des habiletés sociales est organisée.		✓	
	Afin d'être en mesure d'assurer une gestion de classe de qualité, les enseignants de formation régulière peuvent compter sur la présence d'enseignants de soutien, qui les rend plus disponibles.	✓	✓	✓
	Des enseignants de soutien, au bénéfice d'une expérience reconnue, sont en outre à leur disposition pour les soutenir dans leurs pratiques de gestion de classe.		✓	✓
	Total :	1	4	2
Interventions ciblées	Un service socio-éducatif réalise le suivi et les interventions nécessaires auprès des élèves qui rencontrent des difficultés comportementales.	✓	✓	✓
	Lorsqu'une problématique est commune à plusieurs élèves, des interventions auprès du groupe entier sont possibles.		✓	✓
	Les réponses à donner aux problèmes de comportement (sanctions) sont prévues dans une démarche graduée (sans prendre en compte l'exclusion du collègue)	✓	✓	
	Un enseignement des habiletés sociales est prévu.		✓	
	Total :	2	4	2
Interventions intensives	Un service socio-éducatif réalise le suivi et les interventions nécessaires auprès des élèves qui rencontrent des difficultés comportementales.	✓	✓	✓
	Lorsqu'une problématique est commune à plusieurs élèves, des interventions auprès du groupe entier sont possibles.		✓	✓
	Les réponses à donner aux problèmes de comportement (sanctions) sont prévues dans une démarche graduée (sans prendre en compte l'exclusion du collègue)	✓	✓	
	Une rééducation comportementale individualisée et intensive, assurée par du personnel qualifié, de concert avec les partenaires externes et la famille, est possible.	✓		
	Total :	3	3	2

**Tableau 15C. Connaissance, mobilisation et appréciation des ressources liées aux trois niveaux d'intervention (attribution de points par cercle)**

<i>Cercles :</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
Les enseignants connaissent toutes les ressources à disposition.	✓	✓	
Les enseignants mobilisent volontiers les ressources disponibles. Cependant, le rythme des procédures n'est pas toujours respecté ou ne leur est pas clair.	✓	✓	✓
Les enseignants mobilisent volontiers les ressources disponibles. De plus, le rythme des procédures est bien respecté car il est connu de tous.			
Dans la mobilisation des ressources, les enseignants sont ouverts à remettre leurs pratiques en question.		✓	
Total	2	3	1

Les points sont transposés dans des diagrammes en radar. Les figures 14A, 14B et 14C proposent ainsi de rendre visible le potentiel de développement de chacun des trois cercles vis-à-vis du modèle d'intervention RAI qui soutient les apprentissages, et du modèle SCP qui soutient les comportements.



*Figure 15A. Développement potentiel selon les modèles RAI et SCP (cercle A)*

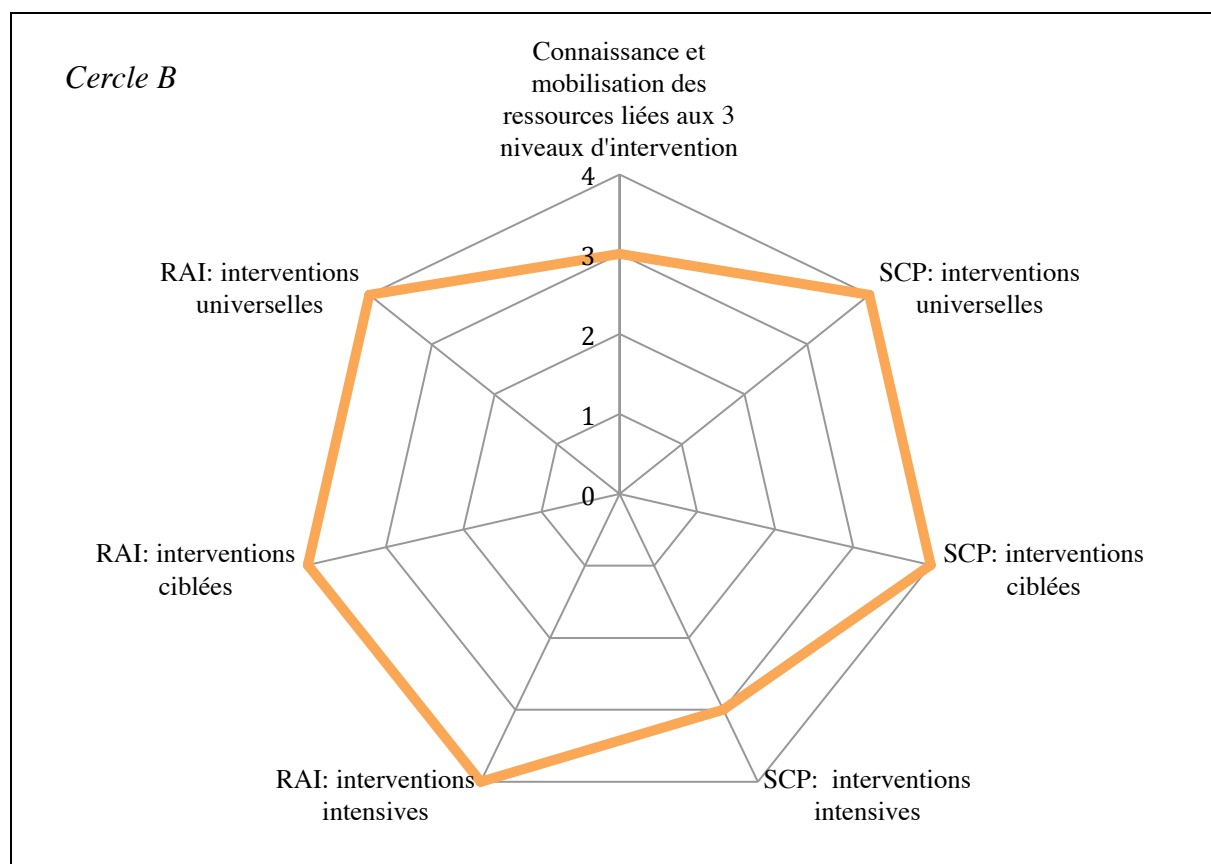


Figure 15B. Développement potentiel selon les modèles RAI et SCP (cercle B)

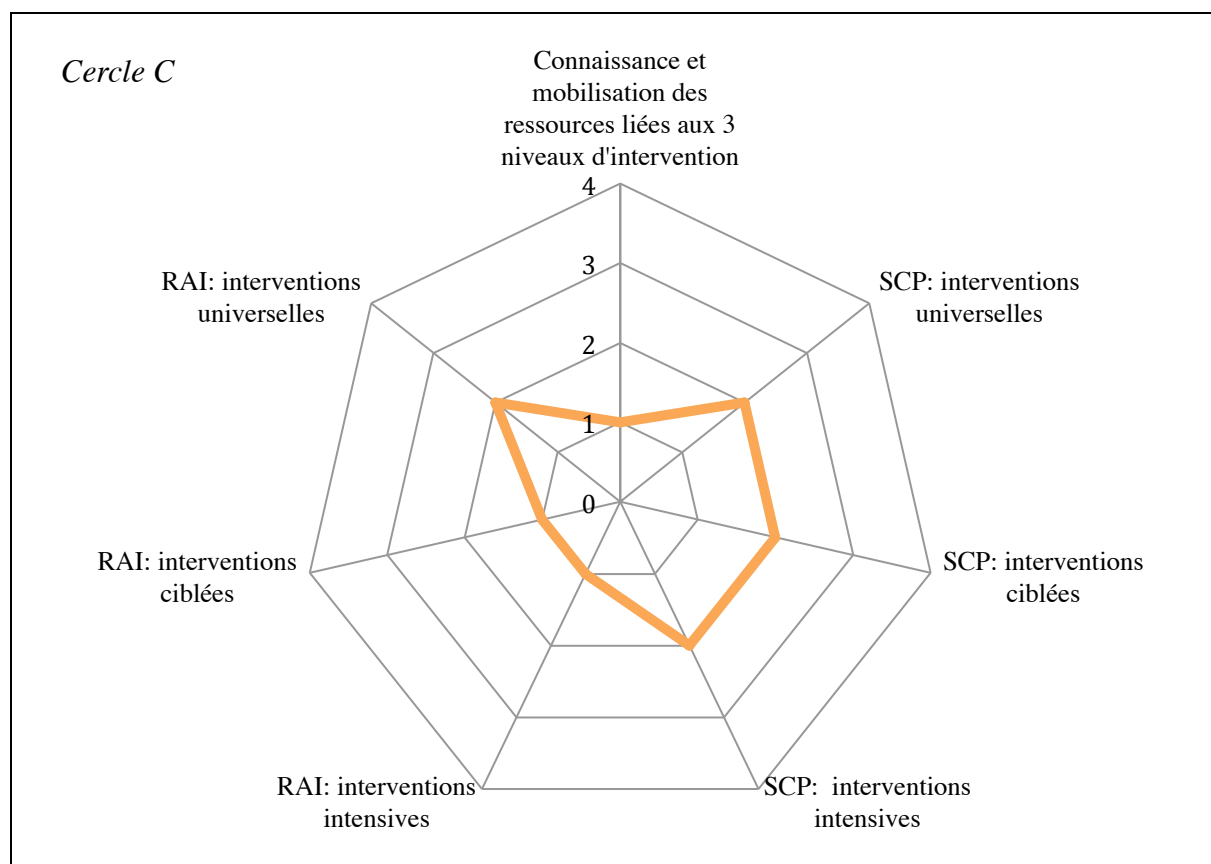


Figure 15C. Développement potentiel selon les modèles RAI et SCP (cercle C)

Le tableau 16 contient les questions choisies dans la liste de Booth et Ainscow (2002) sur la base des verbatims. Le calcul de points conduit à la présentation du développement potentiel des cercles sous la forme de diagrammes en radar. Les figures 16A, 16B et 16C montrent la valorisation des ressources estimée dans chaque cercle pour lever les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves.

**Tableau 16. Similitudes entre le soutien social reçu et les indicateurs issus de Booth et Ainscow (2002) (points par cercle)**

Cercles :			
	A	B	C
<b>SECTION B.2. ORGANISER LE SOUTIEN A LA DIVERSITE</b>			
<b>B.2.1. Toutes les formes de soutien sont coordonnées.</b>			
- Est-ce que tous les membres du personnel connaissent tous les services qui soutiennent le développement des apprentissages et la participation dans l'école? (vii)	3	3	2
- Est-ce qu'il y a coordination de toutes les initiatives, comme celle d'une école en santé [...], pour qu'elles soutiennent le développement inclusif de l'école? (viii)	2	3	1
<b>B.2.2. Les activités de perfectionnement du personnel aident à répondre à la diversité des élèves.</b>			
- Est-ce que l'enseignement en partenariat, suivi d'une remise en question commune, est utilisé pour soutenir les enseignants dans leur réponse à la diversité des élèves? (iv)	1	3	1
- Est-ce que le personnel reçoit une formation pour concevoir et gérer des activités d'apprentissage en collaboration? (vi)	1	2	1
<b>B.2.3. Les politiques portant sur les 'besoins spéciaux en éducation' sont des politiques inclusives.</b>			
- Est-ce que l'on tente de minimiser la catégorisation des élèves ayant des besoins spéciaux en éducation? (i)	1	3	1
- Est-ce qu'il y a des tentatives pour minimiser le retrait des élèves des activités en classes ordinaires dans le but de leur donner du soutien? (xi)	1	3	2
<b>B.2.6. Les politiques de soutien [...] comportemental sont reliées au développement du curriculum et aux politiques de soutien des apprentissages.</b>			
- Est-ce que les difficultés de comportement sont liées aux stratégies pour améliorer l'expérience en classe et dans la cours d'école? (ii)	1	3	2
- Est-ce que le soutien au niveau des comportements implique une réflexion sur les façons d'améliorer l'enseignement et les apprentissages de tous les élèves? (iii)	1	2	1
<b>SECTION C.2. MOBILISER LES RESSOURCES</b>			
<b>C.2.1. Les différences qui existent entre les élèves sont utilisées comme une ressource pour les enseignements et les apprentissages.</b>			
- Est-ce que la capacité des élèves de fournir du soutien émotionnel est reconnue et utilisée raisonnablement? (ii)	1	2	1
- Est-ce que les élèves qui ont plus de connaissances ou d'habilités au niveau d'un sujet en particulier sont tuteurs de ceux qui en ont moins? (iii)	2	2	2
<b>C.2.2. L'expertise du personnel est utilisée pleinement.</b>			
- Est-ce qu'il y a des opportunités formelles et informelles pour le personnel de résoudre les inquiétudes qu'ils ont face aux élèves en tirant parti de l'expérience des uns et des autres? (vii)	1	1	1
- Est-ce que le personnel [spécialisé] est invité à partager son expertise avec le personnel « mainstream »? (x)	1	3	2
Total :	16	30	17
D'après le verbatim d'entretien avec la direction, la réponse à la question...			
→ est formellement négative.	= 0 point		
→ est plutôt négative ; une volonté existe cependant de s'en rapprocher.	= 1 point		
→ est plutôt positive ; des signes encourageants sont relevés.	= 2 points		
→ est formellement positive	= 3 points		

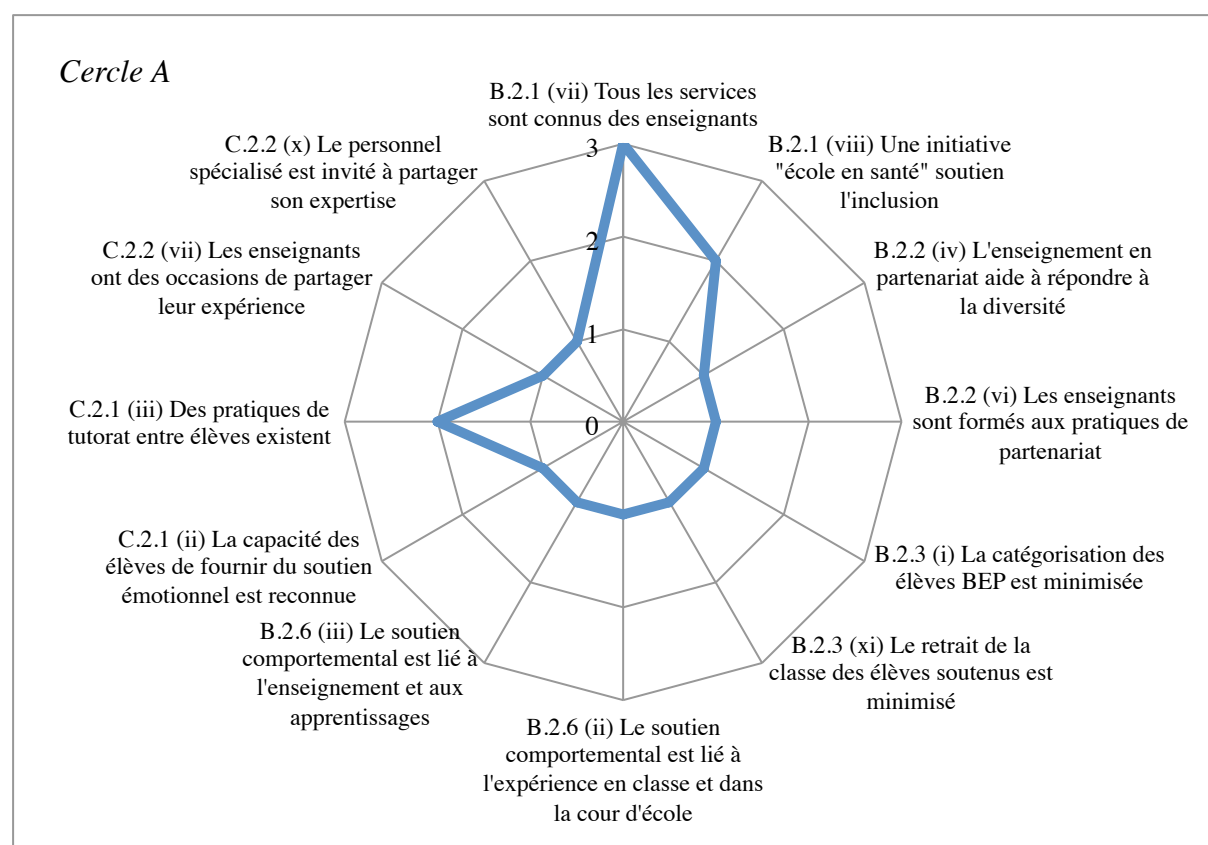


Figure 16A. Développement potentiel selon Booth et Ainscow (2002) (cercle A)

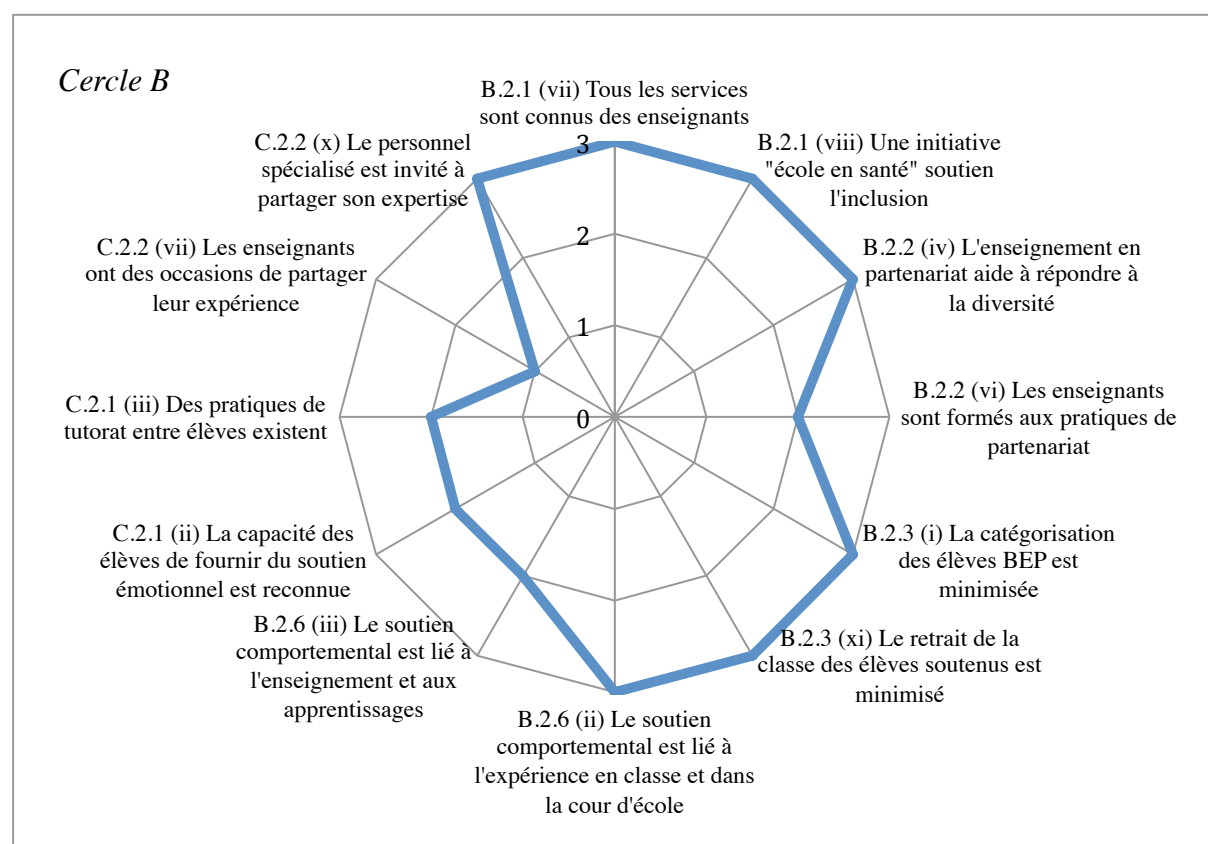


Figure 16B. Développement potentiel selon Booth et Ainscow (2002) (cercle B)

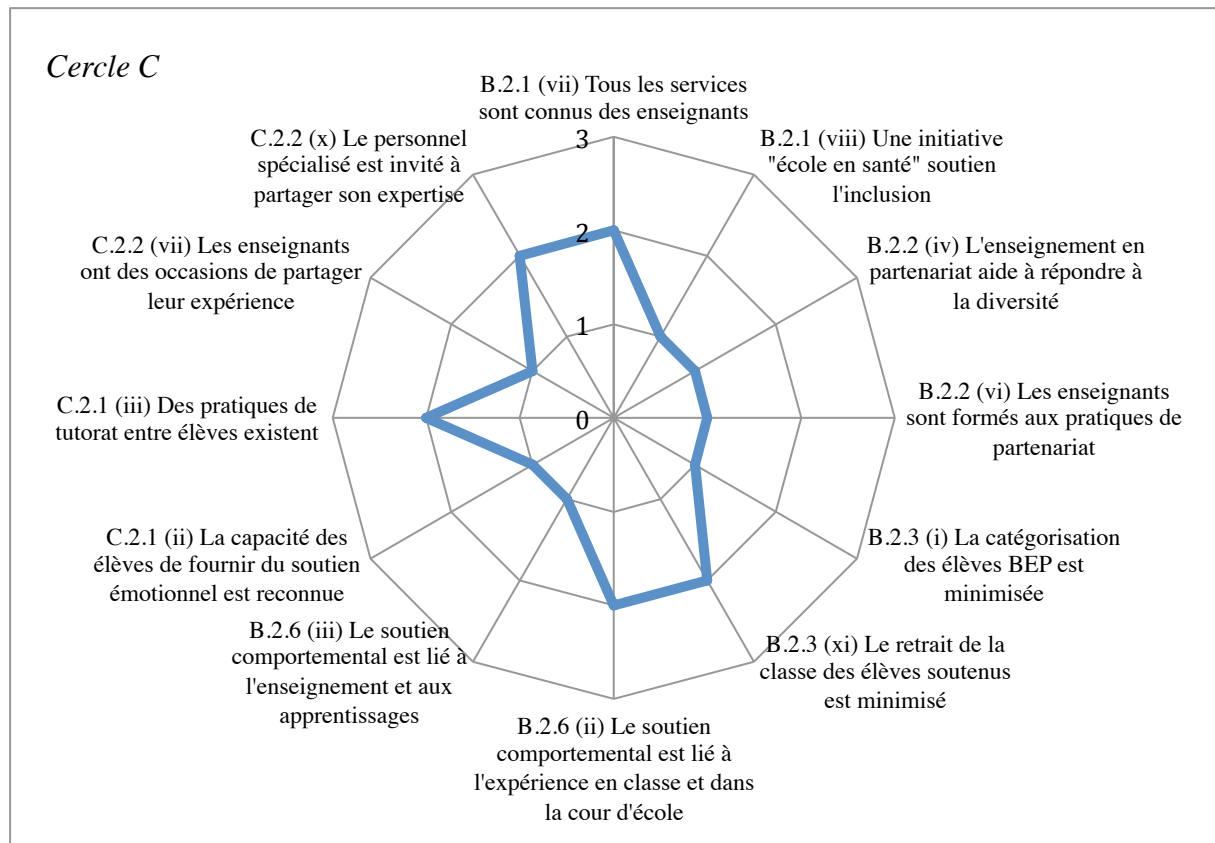


Figure 16C. Développement potentiel selon Booth et Ainscow (2002) (cercle C)

#### 5.2.6. Liens entre soutien social reçu et soutien social perçu

La figure 17 indique pour chaque cercle quelle est la moyenne de chacune des quatre dimensions du soutien social perçu. Les barres respectivement bleues et orange renvoient à la *perception de disponibilité des ressources* et au *degré de satisfaction envers les ressources*, lors de PEA, tandis que celles gris clair et gris foncé correspondent à la *perception de disponibilité des ressources* et au *degré de satisfaction envers les ressources*, lors de PC. Quelle que soit la dimension, le soutien social perçu est en moyenne plus élevé dans le cercle B, dans le cercle C ensuite et dans le cercle A pour finir.

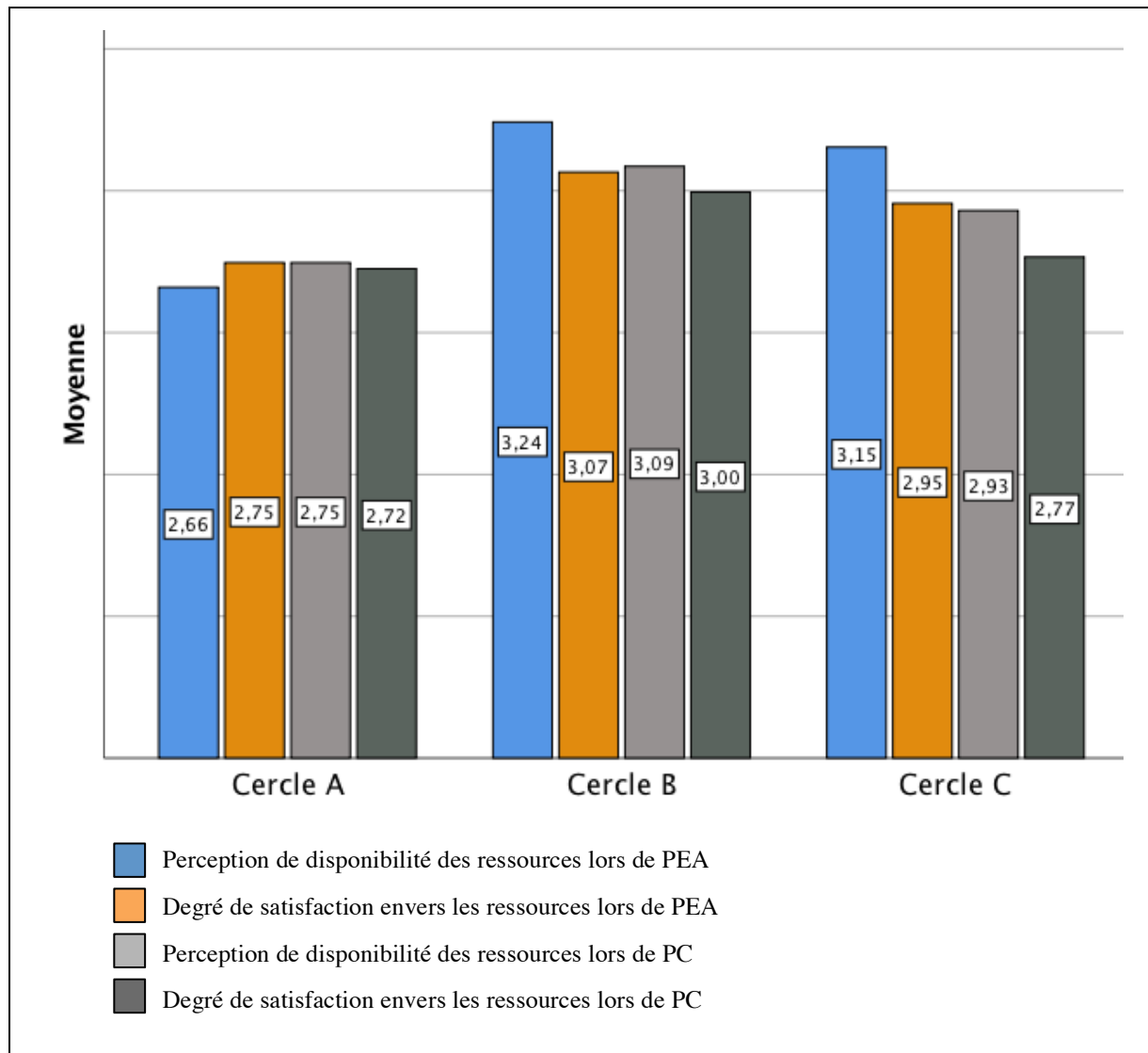
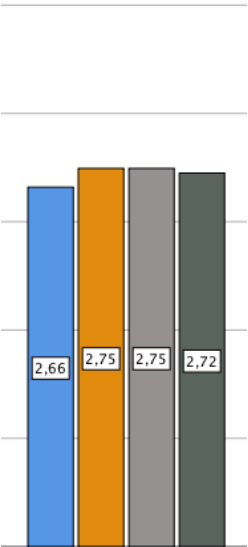
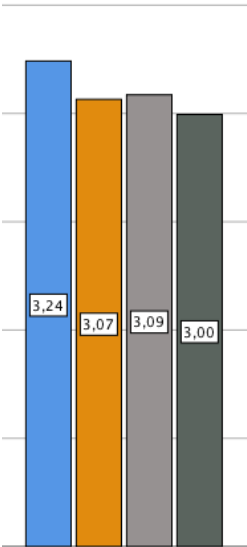
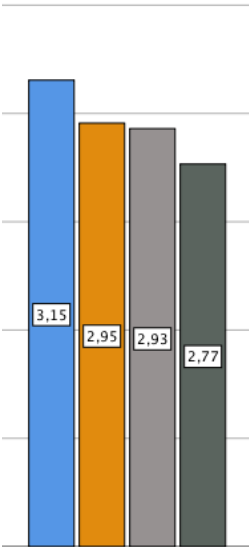
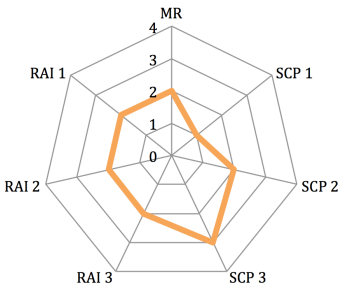
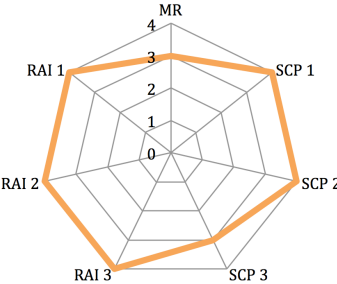
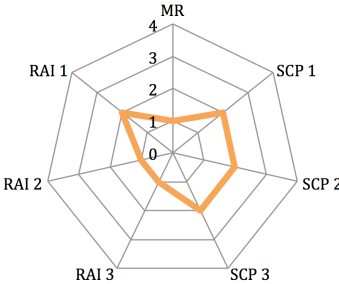
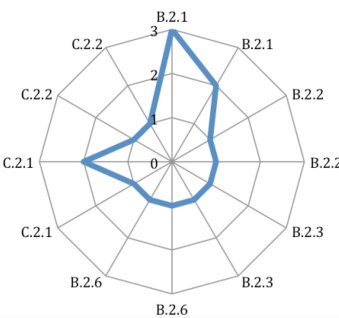
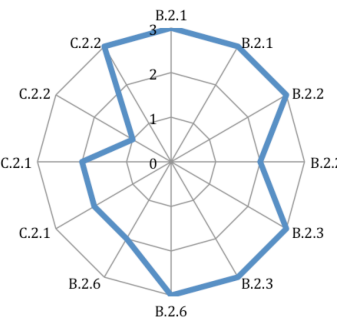
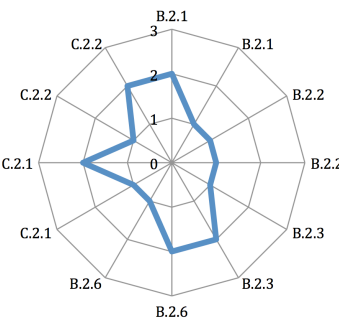


Figure 17. Moyennes du soutien social perçu (par cercle)

A présent, l'idée est de comparer ces moyennes de soutien social perçu aux résultats concernant le soutien social reçu, évalué au travers des deux modèles de développement inclusif retenus, le premier se rapportant aux interventions à trois niveaux sur les plans pédagogique et comportemental RAI et SCP, le second aux indicateurs tirés de Booth et Ainscow (2002), dont le nombre a été réduit pour des raisons de faisabilité méthodologique. Aucune statistique n'a été réalisée pour mesurer les liens entre le soutien social reçu comparé à l'un ou l'autre de ces deux modèles (déterminants) et le soutien social perçu (phénomène). Le tableau 17 donne néanmoins un aperçu intéressant des influences possibles.



**Tableau 17. Comparaison entre le soutien social reçu et perçu**

		Cercle A	Cercle B	Cercle C
SOUTIEN SOCIAL PERÇU				
	PEA : perception disponibilité / degré satisfaction PC : perception disponibilité / degré satisfaction			
SOUTIEN SOCIAL REÇU	Potentiel de développement inclusif estimé vis-à-vis des modèles RAI et SCP			
	Potentiel de développement inclusif estimé vis-à-vis de Booth et Ainscow (2002)			

## 6. DISCUSSION

Les résultats présentés et analysés, ce chapitre permet de passer à leur interprétation. Après un rappel synthétique des résultats (section 6.1), les questions de recherche et les hypothèses sont discutées pour finalement revenir à l'objectif de recherche et formuler une conclusion (section 6.2). Les limites du travail sont en outre décrites (section 6.3).

### 6.1. Synthèse des résultats

L'enquête s'est déroulée au sein du cycle 3 de trois cercles scolaires neuchâtelois. Un questionnaire a permis d'obtenir auprès des enseignants des données relatives à leur sentiment d'efficacité personnelle, à leurs attributions causales envers des manifestations comportementales problématiques et au soutien social perçu, ainsi que des renseignements sociodémographiques. En parallèle, des entretiens menés avec les directions de cycle ont indiqué le soutien social reçu dans chaque contexte et révélé, en outre, des informations qui ont été comparées à deux modèles théoriques de développement inclusif.

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, les moyennes de l'échantillon total propres à chaque dimension sont relativement proches (EEE, 6.13 ; ESE, 6.82 ; EGC, 6.73). Le cercle A obtient une moyenne générale sensiblement plus élevée que les cercle B et C ( $A = 6.80 > C = 6.51 > B = 6.45$ ). À propos des attributions causales, au niveau de l'échantillon total, les causes les plus fréquemment invoquées sont relatives à l'élève, puis au contexte familial. Les facteurs scolaires sont considérés à un degré moindre.

Sur l'échantillon total, le soutien le plus conséquent est perçu auprès de la direction et des collègues, ensuite le personnel de soutien travaillant avec les élèves et les enseignants, enfin les élèves et leurs parents. Vis-à-vis des six ressources et certaines en particulier, les perceptions diffèrent fortement d'un cercle à l'autre. En regroupant les indicateurs et en présentant les résultats par dimension, le soutien social perçu est plus important dans le cercle B (*perception de disponibilité* lors de PEA = 3.24 ; *degré de satisfaction* lors de PEA = 3.07 ; *perception de disponibilité* lors de PC = 3.09 ; *degré de satisfaction* lors de PC = 3.00), puis dans le cercle C (*perception de disponibilité* lors de PEA = 3.15 ; *degré de satisfaction* lors de PEA = 2.95 ; *perception de disponibilité* lors de PC = 2.93 ; *degré de satisfaction* lors de PC

= 2.77) et enfin dans le cercle A (*perception de disponibilité* lors de PEA = 2.66 ; *degré de satisfaction* lors de PEA = 2.75 ; *perception de disponibilité* lors de PC = 2.75 ; *degré de satisfaction* lors de PC = 2.72).

En outre, selon les résultats obtenus, le niveau de formation des enseignants présente une incidence sur le soutien social perçu, toutefois statistiquement pas significative. Ceux qui détiennent un Master auraient en effet tendance à percevoir moins de soutien que leurs collègues au bénéfice d'un Bachelor (ou d'un autre titre référant à des études de durée égale ou inférieure). Si des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, les attributions causales ou encore le niveau de formation peuvent être relevés avec les perceptions de soutien, ils n'expliquent toutefois pas suffisamment les différences de soutien perçu entre les trois cercles.

Selon les propos des directions, les formes que revêt le soutien sont très variables d'un cercle à l'autre. Vis-à-vis des modèles RAI et SCP, il apparaît que les cercles A et C disposent d'une marge de progression relativement élevée tandis que le cercle B présente un fonctionnement proche des interventions à trois niveaux. En ce qui concerne l'approche d'éducation inclusive proposée par Booth et Ainscow (2002), l'organisation du soutien à la diversité et la mobilisation des ressources plus spécifiquement, l'établissement de profils indique les développements possibles. A nouveau, le cercle B semble présenter un fonctionnement inclusif plus important que les cercles A et C. La comparaison entre les fonctionnements de cercle et les deux modèles de référence met en exergue un lien significatif entre le soutien social reçu et le soutien social perçu.

## **6.2. Discussion en rapport avec les questions et hypothèses de recherche**

### **6.2.1. Première hypothèse**

La première hypothèse (H1) avance que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence leur perception de soutien (capacité à concevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer satisfaction). Pour avoir les moyens de la discuter, les résultats correspondants aux première et troisième questions sont nécessaires. Le questionnaire a en effet permis d'établir dans quelle mesure les enseignants estiment leur enseignement efficace, concernant l'*engagement des étudiants* (EEE), les *stratégies d'enseignement* (ESE) et la

*gestion de classe* (EGC) (Q1). Il a également indiqué comment les enseignants, en termes de disponibilité, d'utilisation et de satisfaction, perçoivent six ressources proposées susceptibles de représenter du soutien lors de problèmes d'enseignement/apprentissage (PEA) et de comportement (PC) (Q3).

Étant donné la teneur de la problématique supposant que la hauteur du sentiment d'efficacité personnel détermine l'importance du soutien perçu, à première vue les résultats infirment l'hypothèse. En effet, le cercle B obtient à la fois les moyennes de soutien social perçu les plus élevées, dans les quatre dimensions, et la moyenne de sentiment d'efficacité personnelle la plus basse, tandis que l'inverse se produit pour le cercle A. Cette première constatation peut cependant être nuancée, vu la proximité des moyennes générales obtenues par cercle au moyen de la *Teachers' sense of efficacy scale* (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ( $A = 6.80 > C = 6.51 > B = 6.45$ ). De plus les moyennes, même juste en-dessous de la modalité de réponse *capable* égale à 7.00 (MIN = 1.00 ; MAX = 9.00), atteignent une hauteur plutôt satisfaisante. Par ailleurs, car aucune question de recherche n'a été formulée en ce sens, il y a deux types d'indications que les résultats ne fournissent pas. Il s'agit d'une part de leurs attitudes et comportements effectifs en ce qui concerne l'intégration. L'impact du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant sur son attitude envers l'inclusion, tel qu'il est mis en avant par les études, n'est effectivement pas évalué dans cette enquête (Baker, 2005 ; Gaudreau *et al.*, 2012 ; Gordon, 2001 ; Poulou & Norwich, 2002 ; Sermier Dessemontet *et al.*, 2014 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007 ; Soodak *et al.*, 1998). D'autre part, les compétences réelles des enseignants ne sont pas évaluées puisque ce sont leurs croyances, fondées ou non, sur la portée possible de leurs performances qui ont été recueillies. Il n'est dès lors pas possible d'identifier avec certitude les raisons d'un soutien social perçu plus faible, soit parce que les enseignants sont effectivement suffisamment compétents pour gérer seuls les situations problématiques, soit parce qu'ils tendent à ne pas considérer certaines ressources proposées comme des soutiens possibles face aux difficultés. L'enquête n'a pas non plus porté sur les issues relatives aux élèves, à savoir si le soutien reçu leur permet de poursuivre leur scolarité en milieu ordinaire dans de bonnes conditions.

Considérant le sentiment d'efficacité personnelle comme les « croyances de l'enseignant quant à sa responsabilité personnelle dans les résultats positifs ainsi que dans les résultats négatifs des élèves (Woolfolk & Hoy, 1990) » (Gaudreau *et al.*, 2012, p.85), c'est du reste de deux façons différentes qu'il peut influencer la perception de soutien, définie comme la

capacité à percevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer bénéfice. D'un côté, le postulat que plus les enseignants sont convaincus de porter une responsabilité dans la problématique, plus ils s'efforcent d'atteindre leur objectif (Gaudreau *et al.*), peut expliquer pourquoi les moyennes relatives aux dimensions du soutien perçu sont plutôt basses dans le cercle A, où le sentiment d'efficacité est sensiblement plus élevé. Compte tenu du rapport entre la hauteur du sentiment d'efficacité personnelle de l'individu et sa capacité à gérer les situations problématiques par l'entremise des processus médiateurs (Bandura, 2007), une perception de soutien moindre est compréhensible. Si Gaudreau et Nadeau (2015) considèrent que la hauteur du sentiment d'efficacité de l'enseignant détermine son investissement « dans des situations d'intervention qui représentent des défis » (p.31), néanmoins les données ne permettent pas de vérifier si les efforts des enseignants questionnés sont couronnés de succès. De l'autre côté, le fait que ceux estimant leur enseignement moins efficace pensent également que d'autres facteurs influencent la réussite de l'élève (Lecomte, 2004), peut expliquer l'importance du soutien perçu dans le cercle B. Ces enseignants en effet, présentant une moyenne d'efficacité perçue légèrement plus basse que dans les cercles A et C, peuvent davantage percevoir la disponibilité des ressources, l'intérêt de les mobiliser et le bénéfice à en tirer.

Un examen plus précis des résultats, en considérant les items de la TSES utilisée dans la première partie du questionnaire, permet d'apporter des nuances supplémentaires. Les corrélations entre les dimensions des deux concepts, le sentiment d'efficacité et le soutien perçu, montrent par exemple que *l'efficacité dans les stratégies d'enseignement (ESE)* et *l'efficacité dans la gestion de classe (EGC)* sont très étroitement liées au *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PC ( $p < .001$ ). En ce qui concerne *l'efficacité dans les stratégies d'enseignement (ESE)*, les résultats indiquent qu'une efficacité perçue à *poser de bonnes questions aux élèves* (item 5), *utiliser des stratégies d'évaluation variées* (item 9), *donner une explication alternative ou un exemple lorsque les élèves ne comprennent pas* (item 10) ou *mettre en œuvre des stratégies alternatives* (item 12) est fortement associée à la capacité à tirer bénéfice des ressources destinées à améliorer les comportements d'élèves. En ce qui concerne *l'efficacité dans la gestion de classe (EGC)*, une efficacité perçue à *contrôler les comportements perturbateurs* (item 1), *arriver à ce que les élèves suivent les règles* (item 6), *calmer un élève perturbateur ou bruyant* (item 7) ou *mettre en place un système de gestion de classe avec chaque groupe d'élèves* (item 8) est aussi fortement associée à la capacité à tirer bénéfice des ressources destinées à améliorer les comportements d'élèves.

Ces corrélations positives hautement significatives, entre l'*efficacité dans les stratégies d'enseignement* (ESE) ou l'*efficacité dans la gestion de classe* (EGC) et le *degré de satisfaction envers les ressources* lors de PC, peuvent faire l'objet d'une tentative d'interprétation. Lorsque ses élèves manifestent des difficultés d'apprentissage ou comportementales, l'enseignant peut continuer à estimer son enseignement efficace, si par exemple il met les difficultés sur le compte de facteurs externes à ses propres actes. Il considère ainsi que ni ses stratégies d'enseignement ni sa gestion de classe ne sont en cause dans l'émergence des difficultés, d'apprentissage dans un premier temps et comportementales dans un second temps, vu leur fréquente indissociabilité (Curonici *et al.*, 2006 ; Flavier & Moussay, 2014). Il peut en effet avoir tendance à expliquer le problème en invoquant des facteurs liés à l'élève lui-même, au contexte familial, voire aux facteurs scolaires qui ne sont pas de son ressort. Le cas échéant, des formes de soutien pour remédier au comportement problématique sont mobilisées par l'enseignant, dont il saura tirer satisfaction. Cette analyse, qui n'est pas étrangère au concept d'attributions causales, trouve un prolongement dans la section 6.2.2.

Les dimensions qui en revanche s'avèrent le moins proches sont premièrement l'*efficacité dans l'engagement des étudiants* (EEE) et la *perception de disponibilité des ressources* lors de PEA et de PC. Autrement dit, l'efficacité perçue à *motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire* (item 2), *amener les élèves à penser qu'ils peuvent réussir leurs tâches scolaires* (item 3), *aider les élèves à développer le goût d'apprendre* (item 4) et *aider les familles à soutenir la réussite scolaire de leurs enfants* (item 11) est faiblement associée à la capacité à percevoir les ressources comme disponibles lors de problèmes, quels qu'ils soient. Deuxièmement, c'est également une relation moindre qui est relevée entre l'*efficacité dans la gestion de classe* (EGC) et la *perception de disponibilité des ressources* lors de PEA. C'est-à-dire que l'efficacité perçue à *contrôler les comportements perturbateurs* (item 1), *arriver à ce que les élèves suivent les règles* (item 6), *calmer un élève perturbateur ou bruyant* (item 7) ou *mettre en place un système de gestion de classe avec chaque groupe d'élèves* (item 8) est aussi faiblement associée à la capacité à percevoir les ressources comme disponibles lors de PEA. Ces corrélations, certes positives mais pas statistiquement significatives, indiquent qu'il n'est pas exclu qu'elles soient dues au hasard. Un essai d'interprétation serait intéressant, mais aussi très risqué tant les pistes sont possibles.

En dépit de ces différentes interprétations, il peut rester surprenant que le cercle B détienne à la fois la moyenne de soutien perçue la plus élevée et d'efficacité perçue la plus basse, tandis que l'inverse se produit dans le cercle A. Effectivement, concevoir la disponibilité d'une ressource, la mobiliser et en tirer bénéfice serait fortement dépendant des ressources psychologiques des enseignants, dont le sentiment d'efficacité fait partie (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). En outre, « le point de départ » de la sollicitation d'une mesure d'aide « demeure l'ouverture à apprendre et à remettre en question sa façon de faire » inhérente aux ressources psychologiques (Gaudreau, 2017, p.151). Toutefois, les propos de ces auteurs se réfèrent à des modèles d'intervention où l'enseignant est invité à questionner ses propres pratiques. Or, les ressources décrites par les directions ne prennent pas forcément toutes la forme d'un soutien direct à l'enseignant. Il en sera question à la section 6.2.3.

Jusqu'ici, la supposition que le sentiment d'efficacité personnel détermine la perception de soutien a été très présente. Or les résultats ne confirment pas pleinement cette hypothèse, probablement car les moyennes d'efficacité perçue sont assez proches dans les trois cercles. Des auteurs mettent en exergue l'influence des facteurs liés à l'offre de soutien sur les variables liées aux enseignants et par conséquent sur leurs attitudes et leur comportement (Benoit, 2016 ; Hastings, 2005). Une variable autre que le sentiment d'efficacité, assurée de présenter des formes plus distinctes d'un cercle à l'autre, détermine probablement davantage la perception de soutien. Cette hypothèse est discutée à la section 6.2.3.

### *6.2.2. Deuxième hypothèse*

La deuxième hypothèse (H2) suggère que les attributions causales des enseignants envers les problèmes de comportement influencent leur perception de soutien (capacité à concevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer satisfaction). À nouveau les résultats relatifs à la troisième question (Q3) concernant le soutien social perçue sont utiles. Les mettre en lien avec ceux obtenus grâce à la deuxième question (Q2) devait permettre de vérifier l'hypothèse. Sur l'échantillon total, malgré la possibilité de ne présenter une moyenne que pour les facteurs familiaux, il a néanmoins été clairement identifié que les causes les plus fréquemment invoquées sont relatives à l'élève, puis au contexte familial et finalement au contexte scolaire, à un degré moindre. Les résultats rejoignent ainsi ceux de Mavropoulou et Padeliadu (2002). L'efficacité perçue, dont les moyennes sont assez satisfaisantes, ne semblent pas avoir influencé les attributions des enseignants, vraisemblablement car se rendre

compte des limites de l'influence possible de l'école ne les empêchent pas de s'estimer efficaces (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Comme les données n'ont pas révélé de différences significatives entre les cercles, en conséquence il n'a pas été possible de présenter des résultats distincts. Si les liens entre les dimensions par cercle ne peuvent pas être considérés, une discussion est toutefois possible à partir des corrélations relevées sur l'échantillon total. Se référer aux items proposés par Mavropoulou et Padelidu (2002), utilisés dans la deuxième partie du questionnaire, permet une analyse détaillée. Pour commencer, les *facteurs individuels* et la *perception de disponibilité des ressources* lors de PEA s'avèrent liées ( $p < .01$ ). Il s'agit en fait du lien le plus significatif entre les deux concepts. Ainsi, les probabilités selon les enseignants que les manifestations comportementales problématiques relèvent d'un *manque d'intérêt et de motivation de la part de l'élève* (item 1), des *difficultés d'apprentissage et des mauvais résultats* (item 4) ou de son *estime de soi* (item 12), sont associées à la *perception de disponibilité des ressources* lors de PEA. Considérant que les limitations de l'élève sont probablement en cause, leur attention se porte dès lors sur les formes de soutien destinées à remédier aux difficultés d'apprentissage, dont ils perçoivent volontiers la disponibilité. Un autre lien, toutefois moins fort ( $p < .05$ ), est également relevé entre les *facteurs individuels* et les trois dernières dimensions de la perception de soutien (*degré de satisfaction* lors de PEA; *perception de disponibilité* et *degré de satisfaction* lors de PC), ainsi qu'entre les *facteurs familiaux* et la *perception de disponibilité* lors de PEA ou de PC. De la même manière la perception de soutien peut augmenter, modérément, lorsque l'enseignant a tendance à déresponsabiliser le contexte scolaire.

Pourtant, associer les difficultés aux limitations des élèves est une vision réductrice qui occulte « une notion de soutien beaucoup plus englobante » et pour cette raison « toutes les activités qui augmentent la capacité [d']une école [à] répondre à la diversité de ses élèves » mériteraient d'être développées (Booth & Ainscow, 2002, p.7). Or, les enseignants de l'échantillon estiment avec peu de probabilité qu'un *manque d'efficacité des règles de classe* (item 2), l'*attitude de l'enseignant* (item 5) ou les *supports d'enseignement/apprentissage* (item 7) puissent contribuer aux difficultés comportementales, bien que ce puisse être le cas (Kauffman, 1989, cité par Mavropoulou & Padelidu, 2002, p.198). Si les enseignants adhéraient plus volontiers à une logique circulaire reconnaissant l'impact des *facteurs scolaires*, il est probable que les ressources présentes soient davantage perçues, en termes de



disponibilité et de satisfaction, pour favoriser les apprentissages et la participation de tous les élèves sans externalisation du problème (Booth & Ainscow, 2002 ; Cothran *et al.*, 2009 ; Gosling, 2009 ; Mavropoulou & Padelidu, 2002). Comme le souligne Benoit (2016), même lorsque c'est l'élève qui est directement aidé par un intervenant, une opportunité est donnée à l'enseignant de réfléchir à ses propres pratiques pour les développer, autrement dit à son impact et à sa responsabilité dans la situation. A nouveau, un rapprochement entre les attributions causales et le sentiment d'efficacité personnelle est possible. Il apparaît justement que les *facteurs individuels*, vis-à-vis des problèmes de comportement, et l'*efficacité dans les stratégies d'enseignement* (ESE) sont étroitement liées ( $p < .001$ ), ce qui étaye les interprétations avancées dans cette section et la précédente (6.2.1).

Malgré l'interprétation des liens entre certaines dimensions des attributions causales et des perceptions de soutien, les différences de soutien perçu entre les trois cercles ne sont pas encore clairement expliquées. Par conséquent, il est vraisemblable qu'une autre variable détermine davantage la perception de soutien que ne le font les attributions causales. Cette idée fait l'objet de la section suivante, traitant de la dernière hypothèse et de la dernière question de recherche de ce travail.

### 6.2.3. Troisième hypothèse

La troisième hypothèse suppose qu'un soutien social reçu présentant des similitudes avec les modèles RAI/SCP et l'approche d'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) influence positivement le soutien social perçu. Pour la vérifier, les résultats relatifs aux troisième et quatrième questions de recherche sont nécessaires. L'une a permis d'identifier le soutien perçu dans chaque cercle, par rapport à quatre dimensions et six indicateurs (Q3). L'autre interrogeait si les ressources décrites par les directions, à disposition des enseignants et des élèves lors de problèmes d'apprentissage et de comportement, présentaient des similitudes avec les modèles théoriques de référence, les interventions à trois niveaux RAI et SCP d'une part, l'approche d'éducation inclusive de Booth et Ainscow d'autre part (Q4). Les réponses à ces deux questions révèlent un rapport très élevé entre les deux variables, sans obtenir néanmoins de confirmation chiffrée vu l'aspect qualitatif du soutien social reçu et des deux modèles de référence, même opérationnalisés. À la vue du tableau 17 (section 5.2.6), il est malgré tout difficile de contester combien la *perception de disponibilité des ressources* et le

*degré de satisfaction envers les ressources* dépend des similitudes entre les formes de soutien décrites et les caractéristiques des modèles de développement inclusif.

Comme l'expose la partie théorique de ce travail, les principes essentiels de ces derniers sont le développement des mesures avant tout préventives puis plus spécifiques (Fuchs & Fuchs, 2007 ; Sugai *et al.*, 2000 ; Sugai & Horner, 2002), en valorisant l'ensemble des ressources existantes de sorte à minimiser les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves (Booth & Ainscow, 2002). Ces modèles d'inspiration écosystémique, imprégnés des connaissances relatives à l'analyse psycho-sociale, -éducative et -développementale des difficultés survenant en contexte scolaire (Douvillè & Bergeron, 2015 ; Massé *et al.*, 2014) considèrent par ailleurs que celles portant sur les apprentissages sont indissociables de celles portant sur les comportements (Curonici *et al.*, 2006 ; Flavier & Moussay, 2014). Leurs caractéristiques encouragent en outre l'école ordinaire à s'ouvrir aux savoirs et compétences issus de la pédagogie spécialisée, vu la visée inclusive et la nécessaire collaboration pour prendre en compte l'hétérogénéité du public scolaire (Benoit & Angelucci, 2011, 2016 ; Bonvin *et al.*, 2014, Trépanier & Paré, 2010). Les modèles d'intervention suggérés reconnaissent l'influence du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants comme de leur compréhension des problèmes, qu'ils cherchent respectivement à développer et à élargir.

L'organisation et la gestion de telles formes de soutien dépend notamment des choix de la direction (Allenbach *et al.*, 2016 ; Bélanger, 2015 ; Thibodeau *et al.*, 2016), « fonction encadrante » chargée de transmettre des « valeurs » et de fournir des « moyens » (Ramel & Benoit, 2011, p.219). Leur tâche est délicate, vu l'impact de l'adéquation perçue du soutien sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire (Benoit, 2016 ; Curchod-Ruedi *et al.*, 2013 ; Florilli *et al.*, 2013 ; Hastings, 2005). La responsabilité des directions mérite cependant d'être nuancée. En effet, l'examen des verbatims évoque celle plus large de l'institution scolaire (service de l'enseignement obligatoire). Les propos rappellent de plus la récente constitution des cercles scolaires et donc des équipes de direction, en 2012, conséquemment à la régionalisation de l'école neuchâteloise.

Ces interprétations permettent pour finir de répondre à la cinquième question de recherche (Q5). Elle cherchait à préciser si parmi toutes les variables proposées, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leurs attributions causales, leur niveau de formation ou le soutien social reçu, l'une avait un impact particulier sur le soutien social perçu.

Selon les discussions relatives aux hypothèses (sections 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3) et l'analyse des liens entre le niveau de formation des enseignants et leur perception de soutien (section 5.2.4), l'enquête indique que ce sont les variables liées au soutien social reçu qui déterminent avec plus de clarté la capacité des enseignants à concevoir la disponibilité des ressources, à les mobiliser et à en tirer satisfaction.

#### 6.2.4. Retour à l'objectif de recherche

L'objectif était d'identifier les caractéristiques déterminantes dans le développement du potentiel inclusif d'un établissement scolaire. À cet égard, vu son importance développée dans la partie théorique de ce travail, le soutien social perçu a été choisi pour en constituer la variable dépendante. Plusieurs variables indépendantes ont été formulées : le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, ses attributions causales envers les problèmes de comportement et le soutien social reçu opérationnalisé au travers des modèles d'interventions à trois niveaux RAI / SCP et l'approche d'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002). Des variables de contrôle ont en outre été définies, comme le niveau de formation des enseignants. Cinq questions de recherche et trois hypothèses ont conduit à la discussion, qui a identifié le soutien social reçu comme la variable la plus influente sur le phénomène. En ce sens, l'objectif de recherche est atteint. En dépit des limites de ce travail, décrites à la section 6.3, la discussion relative au développement inclusif des établissements scolaires soulève néanmoins des éléments pertinents susceptibles d'être approfondis (section 7.2).

#### 6.3. Limites du travail

Les limites de ce travail peuvent être relevées en procédant à un examen critique des choix méthodologiques. Les limites concernent ainsi le questionnaire et le taux de retour. La participation très variable d'un cercle à l'autre peut avoir compromis la validité des résultats en terme de représentativité, d'autant plus que son importance est positivement liée à la hauteur du soutien social perçu dans chaque contexte. Concernant les trois cercles considérés, parfois en parallèle, il serait juste de relever les limites de la comparaison. Lors des entretiens par exemple, la direction de cycle du cercle B évoque un environnement « *privilegié* » point de vue « *diversité comportementale* » tandis que celle du cercle A fait part d'un « *taux d'absentéisme [...] croissant* » et d'une « *population ouvrière avec des problèmes parfois socio-économiques* » potentiellement liés. Si les spécificités contextuelles existent, il est

délicat d'évaluer dans quelle mesure elles influencent la perception de soutien. Ce travail part toutefois du principe que les formes de soutien mises en œuvre tiennent compte des ressources humaines et matérielles en présence.

Ensuite, le contenu du questionnaire est parfois discutable. La deuxième partie, portant sur les explications à l'égard de difficultés comportementales, a semblé embarrasser quelques répondants. Certains d'entre eux ont effectivement signalé un manque d'informations pour être en mesure de répondre convenablement. La présentation d'un second cas de figure, légèrement distinct, leur aurait peut-être permis de nuancer davantage leurs réponses. La consigne de la troisième partie, relative au soutien perçu envers les ressources, aurait pu renvoyer aux *problèmes d'apprentissage* uniquement, et non à un *souci lié à l'enseignement, à la matière à enseigner, à l'évaluation ou aux difficultés d'apprentissage*. De plus, le peu de précisions apportées sur les différents termes proposés a potentiellement eu des incidences sur les résultats. Toutefois, l'appréciation laissée aux enseignants de comprendre selon leurs représentations la *perception de disponibilité des ressources* ou le *degré de satisfaction envers les ressources*, ou alors qui est la *personne ressource ou de soutien employée dans [leur] collège et travaillant avec l'élève ou l'enseignant*, peut avoir contribué à rendre compte de leur perception de soutien.

La réalisation de la grille d'entretien comporte également quelques limites. Au moment de rencontrer les directions, l'intuition de départ n'était en effet probablement pas arrivée à maturité. Si le soutien reçu était à ce stade considéré comme une variable de contrôle, à vrai dire l'ampleur que prendrait le parallèle avec les deux modèles de développement inclusif n'avait pas été évaluée à sa juste mesure. Par conséquent, les questions n'ont pas pleinement ciblé les caractéristiques des interventions à trois niveaux RAI/SCP et de l'approche d'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002). Pour autant, avoir laissé la liberté aux directions d'évoquer certains aspects plutôt que d'autres, et de façon plus ou moins approfondie, a aussi probablement contribué à l'identification des spécificités de chaque cercle. En ce sens, un conséquent travail d'analyse des verbatims et d'opérationnalisation a permis de proposer un parallèle, certes non exhaustif, entre le soutien reçu et les modèles de référence, afin d'estimer un potentiel de développement inclusif pour chaque cercle. Toutefois, la manière de rendre compte des liens entre soutien reçu et perçu pourrait être améliorée. L'idéal aurait en effet été de trouver un moyen plus tangible d'établir les corrélations.

## 7. CONCLUSION

Après l'examen critique du travail proprement dit, ce dernier chapitre se propose de poursuivre l'évaluation en partant de mon point de vue. Je décris l'impact de l'exercice sur sa posture non seulement d'apprenante, mais aussi professionnelle et personnelle (section 7.1). Pour finir, suite aux éléments pertinents relevés dans la discussion et autres questions laissées en suspens, les perspectives possibles envisagées sont décrites (section 7.2).

### 7.1. Autoévaluation critique de la démarche

Comme je soulève de nombreuses questions dans ce travail, plusieurs concepts apparaissent dans la partie théorique et tout autant de variables interagissent dans la partie empirique. Ainsi, la limite principale de ce travail est justement de manquer de limites, dans le sens où la recherche progresse davantage en arborescence que de façon linéaire. Néanmoins, la discussion permet de rassembler les points forts de l'enquête pour finalement donner un sens global à la réflexion proposée. Vu la quantité de résultats obtenus, je n'ai certes pas été en mesure de les analyser et de les discuter pleinement, voire de mentionner toutes les pistes possibles. Selon la sensibilité du lecteur, ces constats laissent un goût d'inachevé ou en revanche éveillent la curiosité car laissent entrevoir les perspectives ultérieures.

Que les questions s'enchaînent et que les réponses ne connaissent pas vraiment de point final est cependant assez caractéristique de ma façon d'apprendre, que j'ai cherché à assumer dans ce travail. Mon intention de percevoir une problématique en adoptant une perspective globale, en y intégrant divers intérêts, m'aura sans doute permis de progresser sur le plan des apprentissages, qu'ils concernent les concepts abordés ou les aspects relatifs à la recherche scientifique. Après m'être lancée dans l'exercice d'ouvrir le champ des possibles, je me rends mieux compte des limites rencontrées qui ne peuvent réalistement pas être repoussées. Si ce travail-ci était à refaire, je ne m'y prendrais toutefois pas autrement, pour l'occasion qu'il présentait d'aller jusqu'au bout de mes idées. Cependant, pour avoir été confrontée à certains écueils et les avoir éprouvés, j'estime être capable d'opérer des choix plus raisonnables si à l'avenir j'étais amenée à entreprendre un nouveau travail de recherche. Il s'agira de me simplifier la tâche, autrement dit de réussir à décomplexifier mon raisonnement sans que cela me donne l'impression de l'appauvrir.

Par ailleurs ce travail de recherche, mené de front avec mes études en pédagogie spécialisée et mes fonctions professionnelles, m'a permis d'approfondir la réflexion sur ce qui entre en ligne de compte dans la poursuite du développement inclusif des établissements scolaires. Étant éloignée de la réalité des dirigeants scolaires, j'ai pu réaliser à quels impératifs les directions étaient confrontées, qu'ils soient d'ordre humain, matériel, temporel ou autre. Étant pourtant moi-même enseignante, j'ai été surprise de découvrir la latitude possible des points de vue. Loin d'imaginer combien les sensibilités différaient et par conséquent que des réalités aussi diverses pouvaient coexister dans un contexte néanmoins commun, je me suis d'abord sentie heurtée, souvent. Puis, la volonté de comprendre m'a aidée à me décentrer pour mieux comprendre ce qui m'interpellait. J'ai constaté qu'en fonction de la compréhension qu'un individu a d'un fait, les données sont susceptibles d'être perçues aussi bien comme des ressources que comme des obstacles. J'entrevois par conséquent tout le travail de construction possible à mener, à propos des représentations et des connaissances scientifiques acquises, dans le but d'augmenter le potentiel inclusif d'un contexte scolaire donné, comme l'exposent les sections 7.2 et 7.3.

## **7.2. Apports envers ma pratique professionnelle**

Les bénéfices de ce travail ont été de nourrir ma réflexion à propos de mon emploi actuel, où je suis amenée à proposer des moyens concrets pour favoriser la participation de tous les élèves, indissociable de leurs apprentissages. J'en suis maintenant pleinement convaincue. La discussion des trois hypothèses me permet en effet d'envisager comment je peux optimiser le poste que j'occupe.

Concernant l'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur la perception de soutien (H1), je retiens que quelles que soient les conséquences possibles de la hauteur du déterminant sur le phénomène, que j'ai par ailleurs citées (section 6.2.1), il est primordial de développer les croyances d'efficacité, personnelles mais aussi collectives, pour garantir des attitudes positives à l'égard de intégration scolaire et le bien-être professionnel de mes collègues. Le développement du sentiment d'efficacité me semble aller de pair avec l'élargissement de la compréhension des problématiques comportementales, dans une perspective écosystémique. Dès lors je verrais un intérêt, dans mon contexte professionnel, à institutionnaliser des formes de soutien social, qualifié d'instrumental, qui s'adressent aux enseignants de manière directe. Une alternative pourrait être de les encourager à tirer des

bénéfices du soutien lorsqu'il est adressé à leurs élèves, par le biais de réflexions susceptibles d'occasionner des adaptations de pratiques, engendrant de fait une plus-value à la qualité de leur enseignement.

Quant à l'influence des attributions causales, à propos des problèmes de comportement, sur la perception de soutien (H2), je continue à penser qu'un des enjeux majeurs de mon poste est que mes collègues saisissent l'impact des facteurs scolaires sur l'apparition et la diminution des difficultés comportementales. Je ne souhaite pas que mon discours signifie pour eux qu'ils portent l'entière responsabilité de la problématique. Bien au contraire, si selon moi l'enseignant détient une part de responsabilité, dans le sens « response-ability » qu'Ausloos (2007) traduit par « capacité de répondre » (p.12), les valeurs et moyens érigés à l'échelle de l'établissement, par la direction, comptent pour beaucoup et permettent aussi de soutenir les comportements, envers les causes non scolaires susceptibles de représenter des facteurs de risque. Pour une question de crédibilité, je n'estime pas porteur d'exprimer cette vision en mon seul nom ; cette optique écosystémique pourrait d'abord être reconnue et mise en avant par la direction.

J'ai également supposé qu'un soutien reçu présentant des similitudes avec les modèles RAI/SCP et l'approche d'éducation de Booth et Ainscow (2002) favorisait la perception de soutien (H3). Afin de générer des attitudes positives à l'égard de l'intégration, particulièrement de celle des élèves qui posent des difficultés comportementales, je continue à croire en l'importance de s'inspirer des deux modèles de développement inclusif lors de l'aménagement des formes de soutien. Comme mon mandat professionnel m'en laisse la possibilité, je vais m'efforcer de proposer avec plus de clarté des mesures qui s'échelonnent sur trois niveaux (interventions universelles, ciblées, intensives). Évidemment, il n'est pas de mon ressort de définir ni d'assumer l'ensemble des interventions. Il me semble toutefois essentiel que les professionnels de mon établissement impliqués dans leur mise en œuvre coordonnent leurs actions pour qu'elles se complètent avec cohérence. Pour nourrir les échanges, je reste persuadée que les indicateurs énoncés par Booth et Ainscow (annexe 4) sont une manière pertinente d'évaluer le développement inclusif d'une structure scolaire, d'identifier les priorités et de planifier le changement.

### 7.3. Perspectives de recherches ultérieures dans la continuité du travail

Je propose ici une liste non exhaustive de pistes que je serais curieuse de suivre. En dépit de mon enthousiasme, je suis clairvoyante sur le fait qu'elles engendreraient des contraintes pratiques et que pour être réalisables elles devraient susciter un certain intérêt.

Premièrement, je trouverais intéressant de relever de manière plus systématique les différences entre le soutien perçu par les enseignants et celui décrit par les directions, puis de les analyser. Lorsque je compare les perceptions à l'égard des ressources avec les verbatims d'entretien, certains décalages m'interpellent. Par exemple, dans le contexte du cercle C, les enseignants expriment une forte disponibilité envers la ressource *personne de soutien travaillant avec l'enseignant lors de problèmes d'enseignement/apprentissage*. Or, les données relatives au soutien reçu ne mentionnent pas formellement l'existence d'une telle ressource, adressée directement à l'enseignant. Il faudrait alors comprendre que des ressources sont perçues là où elles n'ont pas forcément été prévues, ce qui finalement n'est pas une mauvaise chose. À l'inverse, toujours dans ce même cercle, ils considèrent que la ressource *personne de soutien travaillant avec l'enseignant lors de problèmes de comportement* est assez disponible. Or, il ressort du verbatim que cette ressource existe bel et bien et peine à être mobilisée, en dépit des difficultés rapportées. De toute évidence ces constats sont relatifs à la visibilité des ressources, c'est-à-dire la manière dont elles sont présentées et mises en valeur, ou encore de la perception d'adéquation vis-à-vis des besoins des utilisateurs. Manifestement, un potentiel de développement envers la valorisation des ressources existe, tout comme en ce qui concerne l'efficacité perçue des enseignants et leur compréhension des problèmes. Comme le relève Benoit (2016), lorsque les attitudes des enseignants sont évaluées, l'étude mériterait d'être menée qualitativement et pas seulement quantitativement, ce que je n'ai pas réalisé. Des commentaires relatifs au manque de satisfaction envers les ressources ont parfois été laissés par les répondants, mais leur nombre limité et le volume de données déjà conséquent m'ont dissuadée de les traiter.

Deuxièmement, la question relative à l'influence réciproque ou à sens unique entre le sentiment d'efficacité personnelle et les attributions causales est restée en suspens. Évidemment, je serais curieuse de pouvoir à nouveau enquêter sur les explications des enseignants à propos des comportements problématiques et leurs croyances d'efficacité, sous une forme cette fois-ci qualitative. Mais je ne suis pas persuadée de l'exploitation possible des



résultats d'une telle recherche. Par contre, un travail de type recherche-action, mené dans un contexte défini, pourrait permettre de proposer des interventions visant le développement des croyances d'efficacité personnelle voire collective et celles concernant l'émergence des problèmes de comportement. Les effets pourraient ensuite être évalués, par le biais d'entretiens ou de recueil de traces, pour autant que les données comportementales soient consignées comme le suggère le SCP. D'ailleurs, ce système mériterait d'être appliqué dans nos établissements scolaires, moyennant peut-être quelques adaptations pour tenir compte des réalités contextuelles. À ma connaissance, il n'existe pas de recherche portant sur l'intégration du système SCP dans les écoles suisses romandes.

Troisièmement, je reste sur ma faim quant à la manière de mesurer le soutien social reçu. En parallèle aux entretiens avec les directions, une recherche davantage participative, alliant observation et recueil de traces, pourrait contribuer à l'établissement d'une description plus exhaustive et vraisemblable du soutien effectivement reçu dans un contexte donné. L'intention serait d'ensuite réaliser des profils de développement inclusif en se référant à un ou plusieurs modèles comme je l'ai fait ici, mais de manière plus détaillée pour évaluer avec plus de fiabilité le potentiel inclusif du contexte. Lorsque je me suis entretenue avec les directions de cycle, j'ai senti que des interrogations subsistaient à propos de la capacité des établissements à favoriser au mieux les apprentissages et la participation de tous les élèves. Lors d'un entretien, il a été relevé que la direction également avait besoin de ressources. Malgré les initiatives des enseignants, qualifiées de ressources bienvenues, les verbatims dépeignent avec quelle intensité les directions s'investissent sur tous les fronts auprès de tous les acteurs, dans l'objectif de les soutenir vis-à-vis des divers aléas. Je ne peux dès lors m'empêcher de me poser la question dans quelle mesure les directions elles-mêmes perçoivent suffisamment de soutien.

Comme le relève la variété des pistes envisagées, les idées de prolongement ne manquent pas. À nouveau, la tentation est grande de se plonger dans des explorations illimitées. Vu les enjeux liés à la capacité des systèmes scolaires à tenir compte de la diversité de leur population, qu'il s'agisse bien entendu des élèves mais aussi finalement des enseignants, il importe d'être à l'écoute des besoins pour réfléchir et agir là où les priorités apparaissent.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ahmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140.
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Ed.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71- 85). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Alvarez, L. (2016). *Soutenir les enseignant-es à l'aide de consultations scolaires : vers une pédagogie inclusive pour les élèves présentant un trouble oppositionnel avec provocation*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1982, March). *Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ausloos, G. (2007). Préface, in C. Curonici & P. McCulloch, *Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge ? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: De Boeck.
- Beauregard, F. & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier & M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour*

- favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.) (pp. 133-155). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive: quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (3), 48-54.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire: Le Soutien au Comportement Positif. *Les Cahiers de l'Actif*, 472, 207-224.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements: pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Québec, Canada: Chenelière éducation.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2013, 20 février). Le soutien au comportement positif et l'enseignement efficace [Page Web]. Accès <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2013b.pdf>
- Bissonnette, S. & St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises: Influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 177-194.
- Bonvin, P. (2016). Les pratiques inclusives, Introduction. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Ed.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 119-121). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Bonvin, P. & Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe: préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (3), 480-500.

- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 127-134.
- Bonvin, P., Schürch, V. & Valls, M. (2014). *La collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés en classe ordinaire : Formes de prestations et leurs effets sur les élèves et enseignants en Suisse romande*. En ligne [https://www.researchgate.net/publication/270899011\\_La\\_collaboration\\_entre\\_enseignants\\_reguliers\\_et\\_specialises\\_en\\_classe\\_ordinaire\\_Formes\\_de\\_prestations\\_et\\_leurs\\_effets\\_sur\\_les\\_eleves\\_et\\_enseignants\\_en\\_Suisse\\_romande](https://www.researchgate.net/publication/270899011_La_collaboration_entre_enseignants_reguliers_et_specialises_en_classe_ordinaire_Formes_de_prestations_et_leurs_effets_sur_les_eleves_et_enseignants_en_Suisse_romande) consulté le 20 mai 2016.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive – Développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Bristol : Centre d'éducation indépendant CEEI
- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167.
- Couture, C. & Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Ed.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2e éd.) (pp. 209-228). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cummings, E. M., Davies, P. T. & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process : Theory, research and clinical implications*. New York, NY : Guilford Press.

- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (60), 229-244.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? : soutien social, modèle d'intervention*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Curonici, C. & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Doucet, M., Gaudreau, N. & Côté, C. (2016). Interventions orthopédagogiques et comportementales en contexte inclusif : une responsabilité partagée pour la réussite des élèves. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 37-54). Suresnes: INS HEA.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin)*. Numéro thématique: *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre*, 9, 11-31.
- Doudin, P.-A, Curchod-Ruedi, D. & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants et enseignantes. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 9-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Douville, L. & Bergeron, G. (2015). *L'évaluation psychoéducative: l'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Presses de l'Université Laval.

- Ducette, J.-P., Sewell, T.E. & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : Problems and possibilities. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook* (pp. 323-381). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (57), 55-64.
- Flavier, E. & Moussay, S. (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. De Boeck.
- Florilli, C., Albanese, O. & Gabola, P. (2013). Epuisement professionnel chez les enseignants et types de soutien social. Une recherche en Italie. In J. Pharand & M. Doucet (Ed.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 198-214). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). En ligne <http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>, consulté le 15 janvier 2017.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching exceptional children*, 39(5), 14-20.
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. In J. Pharand, J., & M. Doucet (Éd.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 174-197). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2015). Du côté de la recherche, Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace. *La foucade* (6), 3-8.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. Fortier, M.-P., Bergeron, G. & Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Ed.), *L'inclusion scolaire: ses*

- fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 139-151). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Gaudreau, N. & Frenette, É. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue des enseignants sur la gestion des comportements difficiles en classe. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 205-231.
- Gaudreau, N. & Nadeau, M. F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales: dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 27-45.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des Sciences Humaines* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal (Québec): ERPI-Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gosling, P. (2009). Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. In P. Carré et F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 67-88). Paris: Dunod.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25, 207-221.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley.
- Jefferson, G. (1984). Transcription notation. In J. Atkinson, & J. Heritage (Éds). *Structures of social interaction*. New York : Cambridge University Press.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attributions: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79-94). Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Ed.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.) (pp. 165-184). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) ; RO 2003 4487.
- Massé, L. (2014). Les interventions cognitivo-comportementales. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Ed.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2e éd.) (pp. 229-246). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Bégin, J. Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. & Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. & Bégin, J. Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 42(1), 4-38.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C., (Ed.). (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C. & Couture, C. (2017). Un pas vers l'inclusion... Favoriser des attitudes positives chez les enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves. *La Foucade* (6), 23-26.
- Mavropoulou, S. & Padelidu, S. (2002). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(2), 191-202.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Organisation des Nations Unies (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*.
- Organisation des Nations Unies (1971). *Déclaration des droits du déficient mental*.
- Organisation des Nations Unies (1975). *Déclaration des personnes handicapées*.
- Organisation des Nations Unies (1982). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*.
- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention internationale sur les droits de l'enfant*.



- Organisation des Nations Unies (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*.
- Organisation des Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
- Paré, M. & Trépanier, N. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N. Trépanier & M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 79-101). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Ed.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123-137). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Ramel, S. & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (pp. 203-224). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaire sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 6-12.
- Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Ed.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-37). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Ed.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39-50). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.

- République et Canton de Neuchâtel (1984). *Loi sur l'organisation scolaire (LOS)*. En ligne <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/41010.htm>, consulté le 25 juillet 2017.
- République et Canton de Neuchâtel (2008). *Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)*.
- République et Canton de Neuchâtel (2014). *Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers*.
- République et Canton de Neuchâtel (2017). *Règlement transitoire d'exécution de la loi fédérale concernant l'adoption et la modification d'actes dans le cadre de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) en matière de formation scolaire spéciale (REFOSCOS)*.
- République et Canton de Neuchâtel (2017). *Service de l'enseignement obligatoire, bulletin de l'année scolaire 2017-2018*.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Schürch, V. & Doudin, P.-A. (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (2), 13-21.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2014). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (4), 6-12.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.

- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liauspin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P. & Turnbull III, H. R. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Ed.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-69). Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Trépanier, N. & Dessureault, D. (2014). Le cadre organisationnel et légal de l'intervention. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Ed.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2e éd.) (pp. 65-82). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Trépanier, N. & Paré, M. (Ed.). (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and mesure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Education pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque / Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2000). *Objectifs du Millénaire pour le développement*. Forum mondial sur l'éducation. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2001). *Programme phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Education pour tous »*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Valls, M. & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47.
- Vidal, M. & Garcia-Rivera, T. (2013). *Palo Alto à l'école*. Montpellier : Editions SupAgro Florac.
- Wang, H., Hall, N. C. & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen: psychothérapie et « réalité »* (A.-L. Hacker & M. Baltzer, trad.). Paris : Seuil. (Original publié 1988)
- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham Publishing Company.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81.

### CYCLE 3: PROBLÈMES RENCONTRÉS ET SOUTIENS POSSIBLES

Un grand merci à vous !

[illegible]

## DEUXIÈME PARTIE

<p>Pendant la leçon en classe, Alex parle constamment avec ses pairs et se montre distrait. Il refuse de travailler et demande à son professeur de répéter les instructions. Ses relations avec ses camarades ne sont pas bonnes : il frappe d'autres enfants et son langage n'est pas correct. Ses camarades s'en plaignent.</p> <p>☒ Sur la base de votre expérience, veuillez indiquer la probabilité que les causes suivantes soient à l'origine des difficultés d'Alex.</p> <p>➡ 1 réponse par ligne</p>	<div>Hautement improbable</div> <div>Peu probable</div> <div>Probable</div> <div>Très probable</div>
Manque d'intérêt et de motivation de la part d'Alex	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Manque d'efficacité des règles de classe	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Circonstances familiales	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Difficultés d'apprentissage et mauvais résultats d'Alex	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Attitude de l'enseignant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Investissement parental	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Supports d'enseignement/d'apprentissage	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Niveau socio-économique de la famille	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Trouble neuropsychologique existant chez Alex	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Education qu'Alex a reçue	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Effectif de classe élevé	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Estime de soi d'Alex	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## TROISIÈME PARTIE

A. Vous avez un souci lié à l' <u>enseignement</u> , à la <u>matière</u> à enseigner, à l' <u>évaluation</u> ou aux <u>difficultés d'apprentissage</u> d'un élève.	1. Disponibilité	2. Utilisation	3. Satisfaction
	Pas du tout disponible Peu disponible Assez disponible Très disponible	Rarement Parfois Assez souvent Très souvent	Pas du tout satisfait Peu satisfait Assez satisfait Très satisfait
<p>☒ Pour chaque ressource, veuillez évaluer votre perception de sa disponibilité (1), la fréquence de votre utilisation (2) et votre degré de satisfaction (3).</p> <p>➔ Merci de tenir compte, uniquement, de votre expérience au cycle 3 de votre établissement scolaire actuel.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Direction</b> Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....			
<b>Collègue de même statut</b> Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Personne ressource ou de soutien employée dans votre collège et travaillant avec l'élève</b> Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Personne ressource ou de soutien employée dans votre collège et travaillant avec l'enseignant</b> Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Elève(s) de la classe</b> Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Parent(s) d'élève(s)</b> Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

B. Vous avez un souci avec un/des élève-s qui pose-nt des problèmes de comportement, nuisibles à l'enseignement et aux apprentissages.	1.	2.	3.
	Disponibilité	Utilisation	Satisfaction
<p>☒ Pour chaque ressource, veuillez évaluer votre perception de sa disponibilité (1), la fréquence de votre utilisation (2) et votre degré de satisfaction (3).</p> <p>➡ Merci de tenir compte, uniquement, de votre expérience au cycle 3 de votre établissement scolaire actuel.</p>	Pas du tout disponible Peu disponible Assez disponible Très disponible	Rarement Parfois Assez souvent Très souvent	Pas du tout satisfait Peu satisfait Assez satisfait Très satisfait
<b>Direction</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....			
<b>Collègue de même statut</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....			
<b>Personne ressource ou de soutien employée dans votre collège et travaillant avec l'élève</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....			
<b>Personne ressource ou de soutien employée dans votre collège et travaillant avec l'enseignant</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....			
<b>Elève(s) de la classe</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....			
<b>Parent(s) d'élève(s)</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le cas échéant, en quoi n'êtes-vous « pas du tout satisfait » ou « peu satisfait » de la ressource ? .....			



**QUATRIÈME PARTIE****Vous êtes...**

- ☐ Une femme
- ☐ Un homme

**Combien d'années d'enseignement comptez-vous (tous degrés et cycles confondus) ?**

- ☐ Moins de 6 ans d'enseignement
- ☐ Entre 6 et 15 ans d'enseignement
- ☐ Entre 16 et 25 ans d'enseignement
- ☐ Entre 26 et 35 ans d'enseignement
- ☐ Plus de 35 ans d'enseignement

**Quel-s titre-s détenez-vous ?**

- ☐ Master ou licence (dans une ou plusieurs disciplines enseignées)
- ☐ Bachelor ou demi-licence (dans une ou plusieurs disciplines enseignées)
- ☐ Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire
- ☐ Diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire (bachelor)
- ☐ Diplôme en enseignement spécialisé, pédagogie spécialisée ou pédagogie curative
- ☐ Autre (*précisez*) : .....

**De août 2015 à aujourd'hui, quelle-s discipline-s avez-vous enseignée-s au cycle 3 ?**

- ☐ Français
- ☐ Allemand
- ☐ Anglais
- ☐ Mathématiques
- ☐ Sciences de la nature
- ☐ Sciences humaines et sociales (Géographie, Histoire, Citoyenneté, etc)
- ☐ Arts (Activités créatrices et manuelles, Arts visuels, Musique, etc)
- ☐ Corps et mouvement (Education physique, Economie familiale, etc)
- ☐ Formation générale
- ☐ Autre

Merci d'avoir pris le temps de vous exprimer !  
Vous pouvez déposer le document au secrétariat de votre collège, dans l'urne prévue à cet effet,  
**JUSQU'AU VENDREDI 16 FÉVRIER.**

## ANNEXE 2. Grille d'entretien semi-directif

### PRÉAMBULE À L'ENTRETIEN

« Madame ... / Monsieur ...,

Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Comme annoncé, nous en aurons pour une heure et demie tout au plus. Je me permets de rappeler que l'entretien sera enregistré : mon travail d'analyse terminé, l'enregistrement sera détruit.

Dans le cadre de ma formation en pédagogie spécialisée, je m'intéresse aux difficultés que les enseignants rencontrent dans le contexte de leur classe et aux différentes formes de soutien dont ils disposent. Le phénomène de problèmes de comportement m'interpelle particulièrement.

Le questionnaire que vous m'autorisez à transmettre aux enseignants du cycle 3, en février, constituera la majeure partie de mes données. En parallèle, il me tenait à cœur de vous entendre vis-à-vis de cette problématique.

Tout d'abord je vous demanderai de me présenter votre établissement, puis de me faire part de votre vision de l'évolution scolaire de ces dernières années. Ensuite, nous aborderons le fonctionnement de votre établissement vis-à-vis des problèmes qui surviennent, qu'ils soient d'apprentissage ou de comportement. Pour finir, après que vous m'ayez décrit l'offre de soutien réelle, j'aimerais recueillir votre avis sur le soutien que les enseignants perçoivent effectivement. »

### PLAN DE L'INTERVIEW / GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

#### QUESTION 1

Tout d'abord, pouvez-vous me présenter votre établissement scolaire ?

##### > Relances :

- 1.1 *Nombre d'enseignant-e-s exerçant au cycle 3*
- 1.2 *Nombre d'élèves au cycle 3 (préciser s'il s'agit des seuls élèves en classes ordinaires ou aussi en classes terminales ou « autres »)*
- 1.3 *Nombre de classes terminales + nombre d'élèves*
- 1.4 *Des classes « autres » ? (enseignement spécialisé) + nombre d'élèves*
- 1.5 *Bâtiments (configuration)*
- 1.6 *Autres*

#### QUESTION 2

Les conditions d'enseignement au cycle 3 ont beaucoup évolué ces dernières années (HarmoS/PER, rénovation du cycle 3, concept de « besoins éducatifs particuliers », etc). Selon vous, quelles sont les incidences sur la perception, par les enseignants, des problèmes<sup>2</sup> de comportement ?

##### > Relances :

- 2.1 *Concernant le type de problèmes rapportés par les enseignants*
- 2.2 *Concernant la gravité des problèmes rapportés par les enseignants*
- 2.3 *Concernant la fréquence des problèmes rapportés par les enseignants*
- 2.4 *Concernant l'attitude des enseignants (formes d'épuisement professionnel ?)*

#### QUESTION 3

Comment ces informations, relatives aux problèmes de comportement, remontent-elles à vous ? Et qu'en faites-vous ?

##### > Relances :

- 3.1 *Les enseignants savent-ils comment vous informer de ces problèmes ? Le font-ils ?*
- 3.2 *Existe-t-il une procédure pour gérer ces problèmes ? Les enseignants la connaissent-ils ?*

<sup>2</sup> J'utiliserai systématiquement le terme « problème », dans un sens large, qu'il s'agisse d'apprentissage ou de comportement (pas de distinction recherchée entre « difficulté », « problème » ou encore « souci »).

**QUESTION 4**

Ces dernières années, avez-vous dû effectuer des changements dans l'offre de soutien direct aux élèves du cycle 3 (vis-à-vis des problèmes d'apprentissage ou de comportement) ?

> *Relances :*

- 4.1 *Comment ces changements ont-ils été réfléchis ?*
- 4.2 *Quels effets ont eu ces changements ?*

**QUESTION 5**

Ces dernières années, avez-vous dû effectuer des changements dans l'offre de soutien direct aux enseignants du cycle 3 (vis-à-vis des problèmes d'apprentissage ou de comportement des élèves) ?

> *Relances :*

- 5.1 *Comment ces changements ont-ils été réfléchis ?*
- 5.2 *Quels effets ont eu ces changements ?*

**QUESTION 6**

Ces dernières années, avez-vous dû effectuer des changements concernant la formation des personnes appelées à dispenser les formes de soutien auprès des élèves et/ou des enseignants ?

> *Relances :*

- 6.1 *Comment ces changements ont-ils été réfléchis ?*
- 6.2 *Quels effets ont eu ces changements ?*

**QUESTION 7**

À l'heure actuelle, dans le cercle scolaire, quelles ressources sont à disposition des enseignants du cycle 3, lorsqu'ils rencontrent des problèmes avec leurs élèves, qu'ils soient d'apprentissage ou de comportement ?

> *Relances :*

- 7.1 *Les enseignants ont-ils le choix d'utiliser ces ressources ou leur sont-elles imposées ?*
- 7.2 *Est-ce que ces ressources sont beaucoup utilisées par les enseignants, dans les cas où leur mobilisation dépend de leur volonté ?*
- 7.3 *Par quel type d'enseignants ?*
- 7.4 *Les enseignants en sont-ils satisfaits ?*
- 7.5 *Que mettez-vous en œuvre pour que les enseignants utilisent ces ressources ?*

**QUESTION 8**

À l'heure actuelle, dans le cercle scolaire, quelles ressources sont à disposition des élèves du cycle 3, lorsqu'ils rencontrent des problèmes d'apprentissage ou de comportement ?

> *Relances :*

- 8.1 *Les élèves ont-ils le choix d'utiliser ces ressources ou leur sont-elles imposées ?*
- 8.2 *Est-ce que ces ressources sont beaucoup utilisées (dans les cas où leur mobilisation dépend de la volonté des élèves ou des enseignants) ?*
- 8.3 *Par/pour quel type d'élèves ?*
- 8.4 *Les élèves en sont-ils satisfaits ?*
- 8.5 *Les enseignants en sont-ils satisfaits ?*
- 8.6 *Que mettez-vous en œuvre pour que les élèves ou les enseignants utilisent ces ressources ?*

**QUESTION 9**

Pensez-vous que les enseignants du cycle 3 de votre cercle connaissent les ressources existantes, dans l'enceinte de l'établissement ou à l'extérieur, dont ils peuvent disposer lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes d'apprentissage ou de comportement ?

> *Relances :*

- 9.1 *Si oui, qu'est-ce qui rend possible le fait qu'ils connaissent ces ressources, selon vous ?*
- 9.2 *Si non, comment expliquer qu'ils ne connaissent pas ces ressources, selon vous ?*
- 9.3 *Que mettez-vous en œuvre pour que les enseignants connaissent ces ressources ?*

## **ANNEXE 3. Invitation à participer au questionnaire**

### **Aux enseignants exerçant dans les classes de formation régulière du cycle 3**

Dans le cadre de mon travail de fin d'études en pédagogie spécialisée, je m'intéresse aux difficultés que les enseignants rencontrent dans le contexte de leur classe et aux différentes formes de soutien dont ils disposent. J'ai besoin de vous pour répondre à une série de questions ; une dizaine de minutes vous seront nécessaires. Comme il s'agit d'un questionnaire anonyme, vous pouvez être rassuré sur le fait de pouvoir répondre en toute sincérité.

Si vous acceptez de me faire part de votre expérience, vous avez le choix entre :

1. répondre au questionnaire en ligne en cliquant sur le lien suivant :  
...
2. ou utiliser la version papier déposée dans votre casier à la salle des maîtres de votre collège (prière de remettre les questionnaires complétés à votre secrétariat, dans l'urne prévue à cet effet).

**Le délai de participation (questionnaire en ligne) ou de restitution (questionnaire papier) est le vendredi 16 février.**

Je vous adresse mes meilleurs messages et sincères remerciements,  
Rachel Tardon-Farine

## ANNEXE 4. Opérationnalisation du 2<sup>ème</sup> modèle théorique

Dans leur approche d'éducation inclusive, Booth et Ainscow (2002) proposent trois dimensions, six sections et une liste d'indicateurs.

A. Créer une culture inclusive	
A.1. Bâtir une communauté	A.2. Etablir des valeurs inclusives
A.1.1. On s'assure que tous se sentent les bienvenus. A.1.2. Les élèves s'entraident entre eux. A.1.3. Les membres du personnel collaborent entre eux. A.1.4. Les membres du personnel et les élèves se traitent les uns les autres avec respect. A.1.5. Il y a une relation de partenariat entre les membres du personnel et les parents/tuteurs. A.1.6. Le personnel et les gouverneurs travaillent bien ensemble. A.1.7. Toutes les communautés locales sont impliquées dans l'école.	A.2.1. Il y a des attentes élevées envers tous les élèves. A.2.2. Les membres du personnel, les gouverneurs, les élèves, et les parents/tuteurs partagent une philosophie d'inclusion. A.2.3. Tous les élèves sont valorisés également. A.2.4. Les membres du personnel et les élèves se traitent comme des être humains ainsi que comme des personnes qui exercent un 'rôle'. A.2.5. Le personnel cherche à lever les obstacles aux apprentissages et à la participation dans tous les aspects de l'école. A.2.6. L'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.
B. Produire des politiques inclusives	
B.1. Développer l'école pour tous	B.2. Organiser le soutien à la diversité
B.1.1. Les nominations et promotions du personnel sont équitables. B.1.2. Tous les nouveaux membres du personnel reçoivent de l'aide pour s'installer dans l'école. B.1.3. L'école cherche à admettre tous les élèves de sa localité. B.1.4. L'école s'assure que ses bâtiments sont physiquement accessibles à tous. B.1.5. Tous les nouveaux élèves reçoivent de l'aide pour prendre place dans l'école. B.1.6. L'école divise les groupes-classes de façon à ce que tous les élèves soient valorisés.	<b>B.2.1. Toutes les formes de soutien sont coordonnées.</b> <b>B.2.2. Les activités de perfectionnement du personnel aident à répondre à la diversité des élèves.</b> <b>B.2.3. Les politiques portant sur les 'besoins spéciaux en éducation' sont des politiques inclusives.</b> B.2.4. Le 'Code de pratique sur les besoins spéciaux en éducation'* est utilisé pour réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves. B.2.5. Le soutien de ceux qui apprennent l'anglais comme langue seconde est coordonné avec le soutien aux apprentissages. <b>B.2.6. Les politiques de soutien pastoral et comportemental sont reliées au développement du curriculum et aux politiques de soutien des apprentissages.</b> B.2.7. Les pressions qui encouragent l'exclusion comme mesure disciplinaire sont réduites. B.2.8. Les obstacles à la fréquentation sont réduits. B.2.9. L'intimidation est minimisée.
C. Développer des pratiques inclusives	
C.1. Orchestrer les apprentissages	C.2. Mobiliser les ressources
C.1.1. L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit. C.1.2. Les leçons encouragent la participation de tous les élèves. C.1.3. Les leçons permettent de développer une compréhension de la différence. C.1.4. Les élèves sont activement impliqués dans leurs propres apprentissages. C.1.5. Les élèves apprennent en collaboration. C.1.6. Les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves. C.1.7. La discipline en classe est basée sur le respect mutuel. C.1.8. Les enseignants planifient, enseignent et révisent en partenariat. C.1.9. Les aides enseignants soutiennent les apprentissages et la participation de tous les élèves. C.1.10. Les devoirs contribuent aux apprentissages de tous. C.1.11. Tous les élèves participent aux activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe.	<b>C.2.1. Les différences qui existent entre les élèves sont utilisées comme une ressource pour les enseignements et les apprentissages.</b> <b>C.2.2. L'expertise du personnel est utilisée pleinement.</b> C.2.3. Le personnel développe des ressources pour soutenir les apprentissages et la participation. C.2.4. Les ressources de la communauté sont connues et utilisées. C.2.5. Les ressources de l'école sont distribuées de façon équitable pour soutenir l'inclusion.

Seuls ceux en gras sont retenus pour évaluer le soutien social reçu. Les indicateurs comportent des questions, « pour permettre une évaluation détaillée de tous les aspects d'une école » et « d'identifier [...] les priorités de développement » (Booth & Ainscow, 2002, p. 3).

Sélection effectuée parmi les 10 questions de l'indicateur B.2.1 :

- Est-ce que tous les membres du personnel connaissent tous les services qui soutiennent le développement des apprentissages et la participation dans l'école? (vii)
- Est-ce qu'il y a coordination de toutes les initiatives, comme celle d'une école en santé [...], pour qu'elles soutiennent le développement inclusif de l'école? (viii)

Sélection effectuée parmi les 13 questions de l'indicateur B.2.2 :

- Est-ce que l'enseignement en partenariat, suivi d'une remise en question commune, est utilisé pour soutenir les enseignants dans leur réponse à la diversité des élèves? (iv)
- Est-ce que le personnel reçoit une formation pour concevoir et gérer des activités d'apprentissage en collaboration? (vi)

Sélection effectuée parmi les 11 questions de l'indicateur B.2.3 :

- Est-ce que l'on tente de minimiser la catégorisation des élèves ayant des besoins spéciaux en éducation? (i)
- Est-ce qu'il y a des tentatives pour minimiser le retrait des élèves des activités en classes ordinaires dans le but de leur donner du soutien? (xi)

Sélection effectuée parmi les 13 questions de l'indicateur B.2.6 :

- Est-ce que les difficultés de comportement sont liées aux stratégies pour améliorer l'expérience en classe et dans la cours d'école? (ii)
- Est-ce que le soutien au niveau des comportements implique une réflexion sur les façons d'améliorer l'enseignement et les apprentissages de tous les élèves? (iii)

Sélection effectuée parmi les 9 questions de l'indicateur C.2.1 :

- Est-ce que la capacité des élèves de fournir du soutien émotionnel est reconnue et utilisé raisonnablement? (ii)
- Est-ce que les élèves qui ont plus de connaissances ou d'habilités au niveau d'un sujet en particulier sont tuteurs de ceux qui en ont moins? (iii)

Sélection effectuée parmi les 10 questions de l'indicateur C.2.2 :

- Est-ce qu'il y a des opportunités formelles et informelles pour le personnel de résoudre les inquiétudes qu'ils ont face aux élèves en tirant partie de l'expérience des uns et des autres? (vii)
- Est-ce que le personnel des écoles spéciales locales est invité à partager leur expertise avec le personnel 'mainstream'? (x)

## ANNEXE 5. Conventions de transcription

Une adaptation simplifiée de Jefferson (1984).

Symbole	Nom du symbole	Usage
[texte]	Crochets	Indique le début et la fin des interventions simultanées, par exemple : A : blabla [blabla B :           blabla] blabla
=	Signe égal	Indique l'interruption et la reprise d'un terme, par exemple : A : c'est incon=
(...)	Longue pause	Une pause de plus d'une seconde. Le nombre de secondes peut être indiqué si nécessaire.
(.)	Micropause	Une pause brève, de moins d'une seconde.
. ou ↓	Point ou flèche vers le bas	Intonation descendante
? ou ↑	Point d'interrogation ou flèche vers le haut	Intonation montante, comme dans une question ou une exclamation
-	Tiret	Indique un arrêt soudain ou une interruption, par exemple : A : alors moi je pense qu'il- B : non c'est pas possible
°text°	Degré	Indique un chuchotement ou volume réduit
MAJUSCULE	TEXTE EN MAJUSCULES	Indique un cri ou volume plus sonore
:::	Trois fois deux-points	Indique la prolongation d'un son, par exemple : A : alo::rs
(texte)	Parenthèses	Contenu dont le transcripateur n'est pas sûr, marqué XXX si c'est carrément inaudible, par exemple : A : alors je pense (XXXX) parce que
((texte))	Double parenthèses et texte en italique	Annotation d'activité non-verbale, par exemple : A : mais oui ? ((rires))

Jefferson, G. (1984). Transcription notation. In J. Atkinson, & J. Heritage (Éds). *Structures of social interaction*. New York : Cambridge University Press.